

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Jitka Wirthová

POSTMODERNÍ SPOLEČNOST A SOUČASNÉ ÚKOLY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ
Postmodern Society and Contemporary Tasks of Education

Praha 2013

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Poděkování:

Děkuji Paní doktorce Jitce Lorenzové, PhD. za pomoc a vedení při koncepci i psaní této diplomové práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 15. dubna 2013

.....

Jitka Wirthová

Klíčová slova (česky)

Moderní společnost, Postmoderní společnost, Ekonomický diskurs, Pedagogický diskurs,
Kurikulární dokumenty

Klíčová slova (anglicky):

Modern society, Postmodern society, Economical discourse, Educational discourse,
Curriculum documents

Abstrakt (česky)

Předložená práce zkoumá vztah mezi současnými sociálními koncepcemi a cíli vzdělávání, tak jak je formulují kurikulární dokumenty především v České republice. Nejde při tom o jednoduchý jednosměrný vliv sociologického vědění na pedagogiku, proto první část práce se věnuje čtyřem důležitým filosofickým a sociologickým konceptům postmoderní společnosti, které se různě vymezují oproti moderní době. Z těchto analýz vychází celkový přehled o charakteru změn současné společnosti, na který se poněkud odlišnými cestami snažilo navazovat pedagogické myšlení. Na třech pedagogických konceptech, které jsou současně přítomné v dnešním pedagogickém diskursu, ale které se objevily původně v odlišných dobách a v odlišném společenském zázemí, se snažím poukázat na značnou antinomičnost nároků na dnešní cíle výchovy a vzdělávání. Popisuji, z jak formulované společenské reality současná česká vzdělávací politika vychází. Konstatuji, že z redukce společenské reality, která je půdou výchovy, můžou vznikat různé ambivalence v navrhovaných řešeních školské politiky. Nakonec se tato práce snaží předložit stručný návrh řešení těchto nových problémů výchovy a vzdělávání.

Abstract (in English):

This Diploma work is examining the relation between contemporary social conceptions and aims of education how these are expressed by curriculum documents mainly in Czech Republic. But this relation is not the case of easy and unidirectional impact of social knowledge to educational science. That is why the first part of this thesis is focused on four important postmodern philosophical and sociological concepts differently delimiting as distinct from modern society. General overview of contemporary society change characteristics proceeding from these analyses is the basis of rather different ways of pedagogical thinking followings. With three pedagogical conceptions simultaneously present in nowadays pedagogical discourse, but originally emerged in different eras and different social backgrounds I am trying to point to considerable antinomy demands on present aims of education. I am delineating which phrasings of social reality the contemporary Czech educational policy is rising from. I am stating that the reduction of social reality as background of education in general can lead to formation of ambivalences in suggested educational policy solutions. Finally this diploma work is trying to put forward brief proposals for solution of these new problems of education.

Obsah:

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| VZTAH SOCIOLOGIE A PEDAGOGIKY - PROČ SE PTÁT SOCIÁLNÍCH TEORIÍ A JAK SE JICH PTÁT | 10 |
| CÍLE TÉTO PRÁCE: | 12 |
| | |
| 1. CO JE POSTMODERNÍ SPOLEČNOST | 13 |
| 1.1. KLÍČOVÉ POJMY | 13 |
| 1.1.1. <i>Postmoderní společnost</i> | 13 |
| 1.1.2. <i>Moderní nebo postmoderní společnost</i> | 14 |
| 1.1.3. <i>Společnosti pozdní doby</i> | 16 |
| 1.1.4. <i>Pluralita modelů současné společnosti / společnost bez jednotícího principu</i> | 17 |
| | |
| 2. VÝPOVĚDI O SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI | 18 |
| 2.1. LYOTARDŮV KONEC VELKÝCH PŘÍBĚHŮ | 18 |
| 2.1.1. <i>Konec metapříběhů</i> | 18 |
| 2.1.2. <i>Jazykové hry</i> | 19 |
| 2.1.3. <i>Performativita</i> | 20 |
| 2.1.4. <i>Budoucnost</i> | 22 |
| 2.1.5. <i>Shrnutí</i> | 22 |
| 2.2. LIPOVETSKÝ A NOVÁ LOGIKA SPOLEČNOSTI | 24 |
| 2.2.1. <i>Personalizace jako hlavní princip</i> | 24 |
| 2.2.2. <i>Moderní kultura a postmoderna</i> | 24 |
| 2.2.3. <i>Hlavní znaky soudobé společnosti</i> | 25 |
| 2.2.4. <i>Třetí individualizace</i> | 29 |
| 2.2.5. <i>Paradoxní štěstí</i> | 31 |
| 2.3. BAUMAN V TEKUTÉM SVĚTĚ | 32 |
| 2.3.1. <i>Baumanova metoda</i> | 32 |
| 2.3.2. <i>Individualizace</i> | 32 |
| 2.3.3. <i>Moderna bez iluzí – postmoderna</i> | 35 |
| 2.3.4. <i>Globalizace</i> | 38 |
| 2.3.5. <i>Důsledky změn</i> | 38 |
| 2.3.6. <i>Pedagogické otázky</i> | 41 |
| 2.3.7. <i>Úkol sociologa</i> | 45 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.4. GIDDENS A RADIKALIZOVANÁ MODERNITA..... | 48 |
| 2.4.1. <i>Postmodernita nebo modernita?</i> | 48 |
| 2.4.2. <i>Současná radikalizovaná modernita</i> | 49 |
| 2.4.3. <i>Institucionální analýza modernity</i> | 49 |
| 2.4.4. <i>Globalizace</i> | 52 |
| 2.4.5. <i>Důsledky modernity</i> | 53 |
| 2.4.6. <i>Utopický realismus jako nová vize?</i> | 56 |
| 2.4.7. <i>Kritická sociologie</i> | 58 |
| 3. JAKÁ JE SOUČASNÁ SOCIÁLNÍ REALITA | 59 |
| 4. POSTMODERNA A PEDAGOGIKA | 62 |
| 4.1. POSTMODERNÍ TVÁŘ PEDAGOGIKY | 62 |
| 4.1.1. <i>Kritická pedagogika</i> | 62 |
| 4.1.2. <i>Vzdělanostní společnost – první vlna</i> | 65 |
| 4.1.3. <i>Vzdělanostní společnost – druhá vlna</i> | 66 |
| 4.1.4. <i>Tři modalitty v současné vzdělávací realitě</i> | 67 |
| 4.2. JAKÁ JE VZDĚLÁVACÍ REALITA V POSTMODERNÍ DOBĚ | 70 |
| 4.2.1. <i>Nové problémy vzdělanostní společnosti</i> | 70 |
| 4.2.2. <i>Základní antinomické nároky na vzdělávání v současné době</i> | 73 |
| 4.3. VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ SPOLEČNOSTI POZDNÍ DOBY | 81 |
| 4.3.1. <i>Jakou realitu bere současná česká vzdělávací politika v potaz:</i> | 81 |
| 4.3.2. <i>Jak vzdělávací politika reaguje na situaci:</i> | 82 |
| 4.4. DVĚ ZÁKLADNÍ OTÁZKY SOUČASNÉHO PEDAGOGICKÉHO DISKURSU | 85 |
| 4.4.1. <i>Má škola napravovat společnost?</i> | 85 |
| 4.4.2. <i>Jaký je cíl výchovy a vzdělávání ve společnosti bez projektu?</i> | 86 |
| 5. NÁSTIN DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGIKU | 88 |
| 6. ZÁVĚR..... | 89 |
| Použitá literatura: | 92 |

ÚVOD

Různá odvětví lidského přemýšlení se ucházejí o nárok současnost popsat, mluví se o postmoderně, konci historie, konstruktivismu, válce s terorem... Jistě je to doba jiná než předtím. Ale kdy předtím, co je to za dobu, jaký má vztah k výchově a jak na ni výchova odpovídá? – to jsou obecné otázky této práce. Při odpovědích na ně budu vycházet ze současných sociálních teorií a konceptů, tak jak je rozvinuli sociální myslitelé v Evropě, a to zejména z těch, které jsou označovány jako takzvaně „postmoderní“. Ale vzhledem k velkému názorovému nesouladu ohledně tohoto termínu, není explicitní vyjádření autora, že se jedná či nejedná o teorii „postmoderní“ pro cíl této práce úplně relevantní. Proto budu brát v potaz i takové koncepty, které „postmodernismus“ různě kritizují, ovšem mají velkou potenci přispět k pochopení současného stavu společnosti. Týkají se doby „po“ – to znamená, že naznačují jiný stav současné společnosti. Zde vycházím z pojetí Miloslava Petruska, který je velice výstižně nazývá koncepty společností pozdní doby.¹

Chci-li představit současné sociální teorie, chci především ukázat, co tyto teorie vypovídají o naší společnosti. A dále, chci se dozvědět, co tento popis znamená pro výchovu ve smyslu záměrné školní výchovy a jak koresponduje s tím, jak je postulována a představena v současných českých kurikulárních dokumentech. Domnívám se ale, že dotazování se současné sociologie je velice důležité pro pochopení stavu i směru výchovy nejen té záměrné a školní. Vždyť výchova a vzdělávání je uskutečnitelná pouze mezi druhými lidmi, ve společenství. Tím nemyslím sociální determinismus, ale interakci jedince a prostředí. Jen jestli budeme dobře rozumět svým podmínkám, budeme schopni je také ovlivnit - jak uvedl Pierre Bourdieu², kdo má v moci přítomnost, má v moci i budoucnost. Je mi samozřejmě jasné, že pouhé vědění o podmínkách nezaručí schopnost je ovlivnit, k tomu jsou potřeba ještě jiné lidské vlastnosti (viz dále u jednotlivých autorů). Touto prací bych chtěla přispět alespoň trochu k pochopení naší přítomnosti. Zatím uvědoměním si určitých výchovných a vzdělávacích problémů, antinomií a ambivalencí prozkoumáním jejich společné půdy – to jest společnosti.

1 PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1. vyd. Praha: Slon, 2006.

2 Podle citace in: BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: MF, 2004. s. 133

Ve svých analýzách vycházím především ze sociologických prací čtyř významných současných autorů (Lyotarda, Lipovetského, Baumana a Giddense), dále z prací evropských a českých pedagogů a sociologů, kteří popisují současné změny úkolů výchovy a vzdělávání a nakonec především z českých kurikulárních dokumentů (jako je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha, dále BK, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dále RVP ZV a školský zákon z 2004, dále ŠZ).

Tato práce se dělí do 4 hlavních kapitol, ve kterých bych chtěla postupně představit koncept postmoderní společnosti a jejích variant, které se různým způsobem vymezují proti moderní společnosti. Jde sice o různorodé představy o současnosti, ale v některých charakteristikách se shodují. Po 3. kapitole, kde představím 4 základní popisy současné společnosti, následuje kapitola, která jednotlivá východiska syntetizuje do jednoduchého přehledu. Na tuto analýzu navazuje stěžejní část této práce, a to odpovědi pedagogického myšlení na změny současné společnosti, jak se objevují v současném pedagogickém diskursu. Vysvětluji, z kterých teorií a koncepcí vycházejí, a konstatuji jejich značnou antinomičnost, jež se projevuje také v pedagogických kurikulárních dokumentech, které tak nakládají na školu mnohdy protichůdné a nesplnitelné nároky.

VZTAH SOCIOLOGIE A PEDAGOGIKY - PROČ SE PTÁT SOCIÁLNÍCH TEORIÍ A JAK SE JICH PTÁT

Na výraznější reformu školství čekala Česká republika dlouho – toto je příležitost zamyslet se ale i nad společností – jakým způsobem se změny, které v ní nepochybně proběhly, objevují v pedagogické skutečnosti.

Sociologie se neptám proto, že bych ji považovala za důležitější pramen pedagogického poznání než například psychologii, ale protože výchova a vzdělávání je druh sociální praxe, mimo společenství lidí je nemyslitelná. Vycházím přitom ze sociálního konstruktivismu Petera Bergera a Thomase Luckmanna³, kdy společenské instituce a jedinec ve vzájemné interakci vytvářejí objektivní realitu, ve smyslu reálných důsledků pro jednání sociálních aktérů. Společenské teorie nejsou oddělené od sociální reality a neovlivňují je jednostranně, ani pedagogické dokumenty nejsou nezávislé na společnosti a jejích

3 BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality*. 1.vyd. Brno: CDK, 1999.

teoretických modelech, tím méně pedagogická praxe. Vzájemně se ovlivňují, prostupují a někdy se objevují v dosti antinomických nárocích na to, jaké má vzdělávání být.

Jak ale tedy použít teoretická, víceméně sociologická zobrazení „postmoderní doby“ pro pedagogiku? Jde o dvě dimenze:

1. použití teorie postmoderny pro teorii pedagogiky – tento přístup je ale značně diskutabilní. Jak například popisuje česká pedagožka Jarmila Skalková, pedagogika nemůže dedukovat svoje témata a nové problémy jednoduše ze společenských rozborů, musí uplatňovat vlastní formy kritického a analytického myšlení, které jsou důležité pro formulaci nových pedagogických aspektů soudobé sociální skutečností⁴.

2. popis ovlivnění pedagogické skutečnosti postmoderní realitou - toto rozdělení ale implikuje realitu nezávislou na jejích teoretických zobrazeních. Podle Bergera, Lyotarda, Kuhna, Giddense a dalších ovšem není realita nezávislá na svých symbolických vyjádřeních (na vědění), můžeme to uměle oddělit pro potřeby lepšího porozumění, ale musíme stále uvažovat o tom, že jde o spojitý proces:

A) To znamená, že můžeme podat obraz současné společnosti, jak ovlivňuje pedagogickou praxi (záměrné i nezáměrné vlivy) - empirický výzkum,

B) nebo podat obraz, jak pedagogické dokumenty (zejména jejich postmoderní prvky) ovlivňují pedagogickou praxi - empirický výzkum,

C) nebo podat obraz sociálních teorií, jaké mají podněty pro pedagogiku (výchovu a vzdělávání), a jak se objevují v kurikulárních dokumentech - teoretická práce.

Ve své práci jsem zvolila poslední, teoretický přístup.

4 SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, str. 11

CÍLE TÉTO PRÁCE:

Cílem této práce je identifikovat nové problémy výchovy a vzdělávání, které vyplývají ze změny současné společnosti. Tyto změny chci pochopit na základě analýzy několika základních sociálních konceptů postmoderní společnosti, které se různě vymezují vůči té moderní.

Navazujícím cílem je prozkoumat, jak reagovalo pedagogické myšlení a vzdělávací politika na nový stav společnosti, jakými koncepcemi se při tom inspirovaly, z jakých sociologických koncepcí vycházely, to znamená, jakou a jak vysvětlenou společenskou realitu braly při svých návrzích v potaz.

Závěrečným cílem je prozkoumat, jak vzdělávací politika v České republice reagovala na takto vysvětlenou realitu.

Konečně cílem této práce je také nastínit určité návrhy, jak případné problémy řešit.

1. CO JE POSTMODERNÍ SPOLEČNOST

1.1. KLÍČOVÉ POJMY

1.1.1. Postmoderní společnost

Německý filosof Wolfgang Iser⁵ mluví o postmoderně, či postmoderní době velmi široce, analyzuje koncepty filosofické i umělecké, zejména architektonické postmoderny, proto sociologická výpověď je pro něj pouze jedna z dílčích výpovědí o současné době. Postmoderna ovšem není vynálezem umělců a filosofů, ale sama realita se stala postmoderní. Je to stav **radikální plurality**, ale tato pluralita je jiná než dřívější, moderní (ta byla jen fenoménem uvnitř celkového horizontu), dnes se dotýká každého horizontu, z čehož vyplývá mnohost horizontů tj. rozmanitost základů, na nichž se pohybujeme. Základní zkušenost postmoderny je nepřekročitelná oprávněnost rozdílných forem vědění, rozumu, rozvrhů, vzorců, které jsou ale z vnitřku smysluplné. Spravedlnost, lidskost jsou napříště myslitelné pouze v množném čísle. Tato pluralita je podle Isera sjednocující ohnisko všeho postmoderního (i když partikulární postmodernismy říkají, že jsou jiné než postmodernismy ostatní). Postmoderna ale není ani trans-moderna ani anti-moderna, nárok plurality je zakódován v samotné moderně, jde pouze o „exotické naplnění esoterické moderny“.

Naproti tomu podle amerického filosofa Stanleyho Grenze⁶ se postmoderní světový názor rozchází s moderním zejména v **osvícenském projektu**, v nároku Rozumu na to, že poznání je jisté, objektivní a dobré, že lze do života zavést racionální řízení. Vědci se podle Grenze i přes různé rozdíly shodly v tom, že současnost znamená především konec jednotného univerzálního pohledu na svět, vidí postmodernu jako konec všeobecného světového názoru, konec objektivního světa, konec metapříběhu, a konec objektivní vědy (věda je kulturně a historicky podmíněná). Postmodernismus vede k zpochybňování osvícenského Já, osvícenského pojetí Pravdy i pojetí osvícenského Filosofa.

Významy postmoderny mohou být tedy různé, nejdůležitější ve všech těchto modelech je ale právě vztah moderní a postmoderní společnosti.

5 WELSCH, W. *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon, 1994.

6 GRENZ, Stanley, J. *Úvod do postmodernismu*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 1997.

1.1.2. Moderní nebo postmoderní společnost

Odpovídají-li sociologové na otázku jaká je dnešní společnost, činí tak vždy ve vztahu k otázce „jaká byla ta předchozí“, že vlastně hledají odpověď na otázku: Jak moc se společnost od předchozí doby změnila? Změnila se zásadně ve svém nitru, nebo pouze na povrchu?

Domnívám se, že téma rozdílů mezi tradiční společností, modernitou a postmodernitou nejužitečněji rozvinul a systematizoval britský sociolog Anthony Giddens.⁷ Tento autor přináší shrnutí konkrétních rozdílů mezi předmoderními společnostmi a moderní respektive radikalizovanou modernitou (která je současnou fází společnosti) na tématu podmínek vztahů důvěry a rizika:⁸

Předmoderní společnosti:

Prostředí důvěry:

příbuzenské vztahy
místní komunita
náboženské kosmologie
tradice

Prostředí rizika:

hrozby přírody
hrozba lidského násilí
ztráta boží milosti

Moderní společnost:

vztahy osobní
abstraktní systémy
budoucností orientované myšlení

hrozby z reflexivity modernity
hrozba lidského násilí (industrializace)
hrozba ztráty osobního smyslu

Modernita tedy přináší nové možnosti, ale i nová nebezpečí, tento vztah nazval čtyřmi dialekticky spojenými **rámci zkušenosti modernity**:

1. Vymístění a znovunavázání
2. Intimita a neosobnost
3. Expertiza a znovuosvojení
4. Uzavírání se do soukromí a angažovanost⁹

⁷ GIDDENS, Antony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon, 2003

⁸ Tamtéž, s. 93

⁹ Tamtéž, s. 125

Toto pojetí více připomíná rozložení ambivalence modernity, resp. nezamýšlené důsledky modernity. Jenže Giddens tato *opozita* nechápe jako opozita, nebo nezamýšlené důsledky, ale jako spoluexistující faktory dynamiky modernity.

Zatímco pojem *postmodernismus* Giddens chápe jako výraz stylů v umění, jako estetickou reflexi modernity, *postmodernita* je naopak nový sociální řád, odlišný od modernity ve smyslu diskontinuity, který ještě nenastal, ačkoli již lze zahlédnout jeho obrysy. Tento nový řád ale bude odlišný od toho, co si pod ním představují současní postmodernisté. Tyto námitky Giddens systematizoval do srovnání současného pojetí postmodernity a vlastního chápání modernity jako radikalizované fáze moderních tendencí:

Postmoderna:

1. Chápe současný přechod jako epistemologický nebo jako úplné zrušení epistemologie
2. Odstředivé tendence současných sociálních změn a jejich dislokační charakter
3. Já je rozplynuté nebo rozbité roztržštěnou zkušeností
4. Pravda je kontextuální nebo historicky podmíněná
5. Bezmocnost lidí vůči globalizaci
6. Vyprázdnění každodenního života vlivem abstraktních systémů
7. Koordinovaná politická angažovanost je nemožná kvůli kontextualitě a rozptýlenosti
8. Postmodernita je konec epistemologie, individua, etiky

Radikalizovaná modernita:

1. Identifikuje institucionální vývoj pocitu roztržštěnosti a rozptýlenosti
2. Rozptýlenost je dialekticky spojena s globální integrací
3. Já je místo protínajících se sil: je možná aktivní reflexivní sebeidentita
4. Univerzální tvrzení o pravdě na nás v důsledku převahy problémů globální povahy doléhají způsobem, jemuž nelze vzdorovat. Systematické znalosti o těchto tendencích nejsou reflexivitou modernity vyloučeny
5. Dialektika bezmoci a posílení moci z hlediska zkušenosti a jednání
6. Každodenní život je souborem reakcí na abstraktní systémy: osvojení i ztráta
7. Koordinovaná politická angažovanost je možná a nutná jak globálně, tak lokálně
8. Postmodernita je možná změna vedoucí za hranice institucí modernity¹⁰

¹⁰ GIDDENS, Antony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon, 2003. s. 133

Giddens naznačuje, jaké obrysy by mohl mít možný budoucí postmoderní světový řád, kvalitativně odlišný od řádu moderního. Postmoderní systém bude institucionálně komplexní a půjde za hranice modernity ve 4 dimenzích: Byl by to řád:

- ekonomicky založený na **postnedostatkovém systému** (bohatství by bylo globálně přerozděleno: některé zdroje jsou nedostatkové, ale některé jsou nedostatkové jenom proto, že závisí na sociálně definovaných potřebách a požadavcích specifických životních způsobů, proto postnedostatkový řád bude znamenat změny ve způsobech sociálního života,
- politicky založený na **mnohohrstevné demokratické participaci**,
- dále založený na **demilitarizaci** (vzájemná globální závislost států podkopává význam dobývání teritorií),
- a **humanizaci techniky** (více uplatní morální otázky)¹¹.

Giddens sám takové představy označuje za utopie, které však vystihují *bytotné trendy vývoje*, a proto jsou *realistické*. Tyto bytotné trendy vidí v těch dimenzích, které označuje jako budoucí postmoderní řád, viz výše¹².

1.1.3. Společnosti pozdní doby

Český sociolog Miloslav Petrušek¹³ uvádí, že tento termín převzal od Jana Patočky a Václava Bělohradského. Jde o to, že postmoderní společnost je jenom jedno z mnoha jmen, které se objevilo v takzvaném pojmenovávacím boomu v 70. letech 20. stol. Tato pluralita označení pro současnou společnost ale ukazuje i na jisté sjednocení, kdy množství jmen implikuje, že opravdu vstupujeme do nějaké nové fáze společnosti s historicky bezprecedentními jevy a procesy. Pluralita jmen je prostě faktem, který ukazuje **mnohoznačnost naší reality**. Z toho vyplývá, že jeden jednotící princip, který by popsal současnou společnost, neexistuje. Ovšem to neznamená ztrátu smyslu, pouze to, že ne všichni lidmi vytvářený smysl lze vtěsnat do jednotící formule. Podle Petruska dnes současně spoluexistují různé druhy vysvětlení současné společnosti: dozívají teorie osvícenské i antiscientistní či antiracionalizační a rozvíjejí se ty, které takzvaně nesměřují nikam.

¹¹ GIDDENS, Antony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon, 2003. s. 144

¹² Více k utopickému realismu v kapitole 2.4.6. Utopický realismus jako nová vize?

¹³ PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1. vyd. Praha: Slon, 2006.

1.1.4. Pluralita modelů současné společnosti / společnost bez jednotícího principu

Je logické, že poté, co se nám modernita takřkajíc proměnila pod rukama, začínáme (už z jiné úrovně) na ni nahlížet a máme potřebu ji vysvětlit - vše co končí, se začíná teprve jasně ukazovat a umožňuje hodnocení.

Současné interpretace společnosti se především nesnaží vysvětlit fungování rozmanitých dimenzí společnosti na základě jednoho sjednocujícího principu. Je otázka, zda nějaký jeden pravý princip, který by vysvětloval fungování ostatních dimenzí společnosti, existuje a zda jej lze najít. Nejde jen o problém plurality, ale i antinomií. Pod heslem plurality můžeme proto objevit někdy jen účelové nahromadění všech možných myšlenek, které si mohou značně protřečít. Proto se může zdát, že v takovém chaosu se nedá vymyslet již nic relevantního, že nelze říci nic pravdivého a že se snad v tom ani nedá žít, ale na druhé straně, jak ukazuje Bauman v rozhovoru s Romanem Kubickim a Annou Zeidler-Janiszewskou,¹⁴ ještě nikdy jsme nebyli tak blízko bezprostřední skutečnosti, když se všechny modely zhroutily; ale to je právě šance pro společenské myšlení, které ještě nikdy nebylo tak blízko svému objektu.

Jakkoli je pravděpodobné, že se společnost bude vyvíjet jinak, koho jiného se ptát na její budoucí povahu, ne-li sociologie. Je totiž již vidět určitý posun i ve formulování úkolů sociálních věd: jde o pomoc člověku orientovat se v možnostech a v podmínkách společnosti a na tomto základě se i vědomě rozhodnout.¹⁵

14 BAUMAN, Zygmunt. *Humanitní vědec v postmoderním světě*. 1. vyd. Praha: Vize 97; Moraviapress, 2006. s. 19

15 Tamtéž

2. VÝPOVĚDI O SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

V této kapitole se zaměřím na výpovědi jednotlivých sociologů o současné společnosti a doplním je o vlastní poznámky a otázky z oblasti výchovy, které jsou dále rozpracovány v samostatné kapitole. Tyto náměty týkající se pedagogiky jsou oddělené v samostatném odstavci *kurzívou*.

2.1. LYOTARDŮV KONEC VELKÝCH PŘÍBĚHŮ

Společnost a výchova je v této práci hlavním tématem. Přesto nelze opomenout postavu, která je často hodnocena jako spíše nesociologická, která ale stojí na počátku všech hlavních diskuzí o změně společnosti od modernity k postmodernitě. Počátek této změny je nejčastěji kladen do 70. let 20. století¹⁶.

Nutno předeslat, že **Jean-Francois Lyotard** (1924 - 1998) se vyjadřoval k postmoderně poměrně málo vzhledem k jeho celkovému zaměření (umělecká avantgarda) a jeho nejvlivnější práce na toto téma (*Postmoderní situace*, 1979) je vlastně studií zadanou kanadskou vládou (*Zpráva o stavu vědění v nejvyvinutějších společnostech*). Zde chápe *postmoderní* jako slovo, které „označuje stav kultury po oněch proměnách, které prodělala pravidla hry u vědy, literatury a umění od konce 19. století.“¹⁷

2.1.1. Konec metapříběhů

Jaké proměny má Lyotard na mysli? Především zmiňuje převládající nedůvěřivost vůči *metanarativním příběhům*. Této nedůvěřivosti odpovídá krize metafyzické filosofie a krize univerzitní instituce, která na ní byla závislá. Metanarativní příběh měl od počátků moderní vědy za úkol legitimizovat právo vědy na to, být jediným zdrojem pravdy. Tato legitimizace ale ztratila svoji funkci, protože v poslední době ztratila i své *funktory*, jako je velký hrdina, velký cíl, velká nebezpečí. Tyto kategorie již nemají ve světle dějin 20. století důvěryhodnost a odkazovat se na ně je tedy již nelegitimní.

¹⁶ Grenz, Welsch, Castells..., z českých autorů například Ivo Šyříš

¹⁷ LYOTARD, Jean-Francois. *O postmodernismu*. Praha: Filosofie, 1993. s. 97

Lyotard rozlišuje dva typy legitimizačních příběhů: **Metanarativní příběhy** čerpají legitimitu v Ideji, která se má teprve realizovat, tj. ve (společné, šťastné) budoucnosti. Smyslem života se tak stává naplňování určitého projektu, který má vést k cíli. **Mytické příběhy** tradičních společenství čerpají legitimitu ve (společné, šťastné) minulosti. Tyto druhé příběhy - mýty mají uchovat tradici. Jestliže metanarativní příběhy nám kladou otázku: Čím máme být?, mýty tuto otázku nekladou, nýbrž nám oznamují: Máme být tím, čím jsme. Z povahy mýtů vyplývá, že My (nositelé tradice) jsme My, a Oni (nositelé jiné tradice) jsou Oni. Propast mezi My a Oni je jasně daná a neměnná.

Nabízí se otázka, jak ve světě, který se vzdal metanarativních příběhů: projektů, idejí a pokroku, může ještě nějaká věda klást cíle (v tomto případě pedagogika). A může se výchova vlastně bez cílů obejít?

2.1.2. Jazykové hry

Jednotlicí vyprávění se začalo rozpadat ve shluky jazykových prvků¹⁸ (narativní, denotativní, deskriptivní a preskriptivní), které mají svou vlastní *pragmatickou valenci*. Takže lidské bytosti dnes žijí na křižovatce mnoha jazykových oblastí. Vzniklé řečové kombinace jsou nestabilní a nemusí být vždy sdělitelné. To znamená, že studium společnosti, ke kterému spějeme, je více věcí studia pragmatiky řečových tahů¹⁹ (a ne newtonovské antropologie, jako je podle Lyotarda strukturalismus a teorie systémů). Tato orientace na jazyk při výkladu změn společnosti je pro něj charakteristická, Lyotard nikde nezapírá velkou inspiraci Wittgensteinem a jeho jazykovými hrami.

Lyotardův rozklad velkých Příběhů na v podstatě nekompatibilní jazykové diskursy je ale často vnímán jako rozklad společenských vazeb a vidí se v něm hrozba společnosti tvořené pouze z individuálních atomů. Tak tomu není. Jak to komentuje Lyotard: je to pohled zamlžený steskem po ztracené rajske „organické“ společnosti²⁰. Každý člověk žije ve svém vlastním uzlu jazykových her, které se jen částečně prolínají s uzly dalších lidí. Nutno k tomu dodat, že zejména Bauman²¹ (i Lipovetsky²²) se věnoval této *individualizaci společnosti* a jejím důsledkům pro životy lidí. Jako by každý měl kolem sebe svůj vlastní svět málo

18 LYOTARD, Jean-Francois. *O postmodernismu*. Praha: Filosofia, 1993. s. 98

19 Tamtéž, s. 109

20 Tamtéž, s. 115

21 BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: MF, 2004.

22 LIPOVETSKÝ, Gilles. *Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti*. 1. vyd. Prostor, 2007.

společný se světy ostatních, a nejen to: jako by to měl být i úkol si tento vlastní, vnitřně sehraný svět vytvářet. Podobnost s existencionálním životním projektem je čistě náhodná, zde šlo o nalezení cesty světem. Nové je to, že každý si vytváří svět svůj.

2.1.3. *Performativita*

Při zkoumání vědění si Lyotard všimnul ještě jedné důležité věci: že ti, co ve společnosti rozhodují, potřebují tyto shluky významů nějak řídit, to znamená, že se je snaží převést na nějaký model, který lze kontrolovat a vypočítat. A na to je vhodný model výkonu a účinnosti - *performativita*. Performativitu Lyotard vnímá jako pojem, který odkazuje ke dvěma navzájem propojeným významům. Performativní výpovědi (viz podkapitola Jazykové hry) jsou takové výpovědi, které svým vyslovením konstituují realitu, o které vypovídají, jejich pravdivost není předmětem diskuse nebo verifikace ze strany adresáta takového sdělení. Lyotard to ukazuje na příkladu prohlášení: „Univerzita zahajuje svoji činnost“.²³ Druhý význam performativity jako výkonnosti je podle Lyotard principem techniky, která přibližně od konce 18. století vstupuje do systému podávání vědeckých důkazů. Tento princip techniky charakterizuje jako schopnost zvyšovat výkonnost²⁴. Protože jejím principem je nejlepší vztah input / output, dostává se věda pod kontrolu jiné řečové hry, která se již neřídí pravidlem pravda / nepravda. Vztah mezi těmito dvěma performativitami pak ukazuje na relativně autoregulujícím se kruhu: performativita v druhém chápání, tím, že zvětšuje schopnost předkládat důkazy, zvětšuje i možnost mít pravdu²⁵, tedy možnost schopnosti performativity v prvním chápání. Tento model maximálního výkonu má samozřejmě i své vlastní rozpory.²⁶ Tyto rozpory ale zřejmě nelze snadno pozorovat, Lyotard mluví dokonce o *nevěřícínosti* ve smyslu, že se již ani neočekává nějaké spásné východisko z těchto rozporů.²⁷

Jistě by školní výchova chtěla této nedůvěře v možnost změny předcházet, jistě by chtěla umožnit lidem, aby tyto podmínky, na kterých si budují své životy, chápali a dokázali změnit. Ale lze na tento výchovný úkol aplikovat ty samé principy, které tyto životní podmínky zapříčinily? Například téma flexibility jako cíle v Bílé knize (cíl 8. Zvyšování

²³ LYOTARD, Jean-Francois. *O postmodernismu*. Praha: Filosofia, 1993. s. 107

²⁴ Tamtéž, s. 151

²⁵ Tamtéž, s. 153

²⁶ Tamtéž, s. 98. Dobře je to také vidět ve studiích Roberta Reicha. Zejména v požadavku snížení nákladů firem, to znamená méně práce a zároveň vytváření pracovních míst pro nezaměstnané (aby se ulehčilo společnosti ze zátěže), což znamená více práce. REICH, Robert, B. *Dílo národů: příprava na kapitalismus 21. století*. 2. vyd. v č.j. Praha: Prostor, 2002., REICH, Robert, B. *V pasti úspěchu: diagnóza kapitalismu 21. století*. 1. vyd. Praha: Prostor, 2003.

²⁷ LYOTARD, Jean-Francois. *O postmodernismu*. Praha: Filosofia, 1993. s. 98.

zaměstnatelnosti). Tím, že jako požadavek zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky (cíl 7.) je požadována flexibilizace člověka, tím více dané prostředí bude konkurenčnější a tím se dále bude požadavek flexibilizace zvyšovat – další flexibilizace automaticky nevede k větší zaměstnatelnosti. To ukazuje na značnou ambivalenci v návrzích vzdělávací politiky na řešení společenských problémů.

Hlavním problémem převádění ostatních řečových diskursů na požadavek *performativity* / kritérium výkonnosti je, že se jedná v podstatě o násilí a že se toto kritérium nedá použít na posuzování spravedlnosti a pravdy. Tato snaha jednoho diskursu podříditi si ostatní diskursy je vždy křivdou, a často Lyotard připomíná ekonomický diskurs, který se v současnosti nejvíce v tomto smyslu prosazuje.

Vědění jako výtvar vědy se tedy v současnosti stává použitelným poznatkem a ten se musí stát především operativním, aby mohl být předán (jakkoli, kamkoli a komukoli); vědění se odlučuje od vědoucího i od výchovy ducha, tak jak toto spojení bylo dosud *přirozené*; bude se směřovat jako zboží, přestane být samo sobě vlastním účelem. To v podstatě konstatuje jak Lyotard²⁸, tak například Konrad Liessmann jako fakt o necelých 30 let později²⁹.

Především v tomto bodě lze spatřit riziko všech tendencí podříditi vzdělávání tržním mechanismům, a jak formuluje Liessmann, jde již o industrializaci vzdělání.

Takovéto vědění se stává výrobní silou rozvinutých zemí a brzdou zemí rozvojových i stratifikačním faktorem populace (kdo nebude schopen zapojit se do toku patřičně performativně přetvořených poznatků, bude vždy sociálně pozadu (Castellsův informační kapitalismus). To je například otázka rovného přístupu k informacím a informačním technologiím, a nejobecněji ke vzdělání vůbec.

Je otázka, zda tento vývoj vědění vítat nebo mu bránit. A to nejenom na poli filosofie nebo sociologie, ale i výchovné praxe. Tato diskuse se právě nejvíce odráží na poli pedagogiky. Opravdu oprávněně vítáme tržní mechanismy ve výchově? Jak je pak možné v kurikulárních dokumentech vidět jako cíl vzdělávání konkurenceschopnost a zároveň

28 LYOTARD, Jean-Francois. *O postmodernismu*. Praha: Filosofia, 1993. s. 101

29 LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 30

v jejich obsahu výchovu k hodnotám? Vždyť hodnoty a jejich dodržování jsou největší překážkou flexibility, podmínky konkurenceschopnosti v současném typu ekonomiky.

2.1.4. Budoucnost

Liotard se snaží samozřejmě nahlédnout ještě trochu dále. Pro něj současná informatizace společnosti může být: 1. – nástrojem kontroly a regulace tržního systému rozšířeného i na vědu, řízené principem performativnosti, 2. – nástrojem podrobuujícím *metapreskripce* diskusí. Aby se stala skutečností druhá uvedená linie, je třeba, aby veřejnost měla volný přístup k pamětem a databankám, pak to bude pro Lyotarda *hra s úplnou informací*.

Dodejme, že jakkoli je druhá možnost lákavá a pedagogicky by nám mohla poskytnout duševní klid, je požadavek rovného přístupu k pamětem a databankám, jen požadavkem, aby performativní přetvořené a abstrahované poznatky (nikoli vědění – ať již s jakýmkoli nárokem racionálnosti) byly dostupné všem. Podle mého názoru jen samotné uskutečnění tohoto požadavku nestačí k vytvoření společnosti, která bude svobodně podrobovat metapreskripce diskusí. Připomeňme, že již v poznatku (operantním datu) je zakódován princip jeho použití – jsou-li poznatky vyráběny k operaci, výkonu a performativitě, těžko jimi budu moci tuto perforamtivitu napadat. Tento rozpor by měl vyřešit termín divergentního myšlení (Welsch), které má umožnit více řešení jednoho problému. Myšlení, které má umět volit mezi různými řekněme jazykovými kódy (s Welschem řečeno mezi různými racionalitami tzv. transverzálním rozumem). K divergentnímu myšlení by současná vzdělávací soustava měla vést (alespoň podle některých dokumentů), ale co s ním, v případě, že všichni lidé budou mít k dispozici, sice volně, ale pouze databanky stejných informací. Schopnost informace používat a kriticky hodnotit je také v přítomná v RVP, ale z jaké pozice je budeme hodnotit?, hodnoty společnosti?, kultury?, etnika?, všelidské hodnoty (existují dnes takové)?

2.1.5. Shrnutí

Metanarativním příběhům dnes tedy dochází dech: ať už se jednalo o naši víru v pokrok, v rozum, v socialistickou víru v osvobození pracujícího lidu, v kapitalistickou víru v obecný prospěch ze svobodného trhu, všechny tyto víry byly prožitou skutečností vyvráceny. Společným základem všech těchto velkých příběhů byla víra ve šťastnou

budoucnost pro veškeré lidstvo. V budoucnosti už nemělo být žádné dělení na My (svobodní) a Oni (nesvobodní). Oni se měli stát součástí My.

„Zdá se,“ píše Lyotard, „že toto *my* bude odsouzeno...k tomu, aby zůstalo partikulárním, vy a já (možná), a aby ponechalo mimo sebe mnoho třetích.“³⁰ Takové odpoutání se od moderního projektu by znamenalo, že napříště - už proklamativně! - cílem nebude šťastná budoucnost všech, nýbrž jen šťastná budoucnost některých. Za první pokus o toto odpoutání se od moderního projektu Lyotard považuje německý nacismus. „Jsem snad ještě příliš moderním člověkem, jestliže tuto perspektivu pokládám za nesnesitelnou?“ táže se Lyotard.³¹

Pro Lyotarda je postmoderna slovem vždy pro aktuálně nejčerstvější verzi modernity. Současnou situaci Lyotard chápe nikoliv jako kvalitativně odlišnou od situace moderní, nýbrž jako situaci krize modernity. V této současné krizi Lyotard požaduje pokračování v moderním projektu, nikoliv proto, že by neviděl jeho dosavadní neúspěchy, nýbrž proto, že nenalézá lepší řešení. V případě odmítnutí společnosti moderní by zřejmě nastoupila společnost více či méně založená na tradici, tradičních mýtech. S tím by zřejmě souvisela programová redukce množiny osob, kterým by bylo dovoleno považovat se za členy této společnosti.

30 LYOTARD, Jean-Francois. *O postmodernismu*. Praha: Filosofia, 1993. s. 35

31 Tamtéž, s. 36

2.2. LIPOVETSKY A NOVÁ LOGIKA SPOLEČNOSTI

Dalším myslitelem francouzské provenience, který začal poměrně brzy analyzovat specifické změny ve společnosti oproti již dnes klasickým autorům 90. let 20. století,³² je **Gilles Lipovetsky** (1944). Svou knihu *Éra prázdnoty* poprvé vydal v roce 1983³³. Od 80. let v dalších knižních publikacích v podstatě rozvíjí její hlavní myšlenku, kterou je v moderně nastartovaný proces individualizace, v postmoderně dovedený do extrému v podobě tzv. personalizace.

2.2.1. Personalizace jako hlavní princip

Současnou společnost vidí Lipovetsky uprostřed historické změny. Tato změna se týká zcela nového způsobu socializace a individualizace, je to zcela nová logika fungování společnosti, tzv. *personalizace*. Tuto změnu zapříčinilo především takové rozrůznění způsobů života, do této doby naprosto nebývalé, které se objevuje v 50. letech 20. století především v Severní Americe v souvislosti s rozvojem masové spotřeby a prosazuje v 60. letech ve vlně studentských bouří, antiměšťáctví i v celém revolučním nádechu, který ale jen rozšiřoval principy z 50. let na všechny společenské vrstvy. Proces personalizace vede k zániku socializace založené na disciplíně, to ale neznamená, že jedinec je již svobodný, jde jen o novou formu, jak řídit lidské chování: *minimální strohost, maximální touha*.

Toto je jeden z důležitějších motivů pro úkoly výchovy a vzdělávání: naučit žáky vidět za různé manipulace s lidskými potřebami, s lidskými zdroji a za deklamace absolutní svobody.

2.2.2. Moderní kultura a postmoderna

Podle Lipovetského mnoho z charakteristik postmoderní společnosti, které se dnes často formulují, předznamenal již modernismus (moderní kultura), jehož principy byly použity právě jenom na oblast kultury; výrobní vztahy a společenské vztahy to nezasáhlo, ty

32 Například: Giddens, Bauman, Reich, Fukuyama, Huntington, Castells, Beck

33 LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. v českém jazyce 3. vyd. Prostor, 2003.

zůstaly hierarchické a disciplinární. Jakmile se tak ale stalo a princip personalizace se prosadil i v ostatních sférách života, mluvíme o postmoderně. Ty samé principy, které umožnily moderní kulturu, dnes univerzálně rozšířené, ji stravují, ničí a proměňují. Modernistické umění je prvním destabilizovaným a personalizovaným systémem – prototypem.

2.2.3. Hlavní znaky soudobé společnosti

Svádění

Postindustriální výrobní vztahy byly klasifikovány jako společnost služeb, ale vlivem pokračujícího procesu všeobecné personalizace se jeví spíše jako společnost samoobslužná. Tato samoobslužnost stojí právě na principu svádění – na svůdnosti všech nabízených produktů, které zasahují čím dál tím více momentů lidského života. Tento motiv lze vidět i ve změně rodinné výchovy, která dříve byla spíše autoritativní a dnes se jeví jako velice permissivní.

To je samozřejmě důležité i z hlediska pedagogiky, protože všeobecná tendence k vytváření individuálních vzdělávacích plánů, volitelných systémů, využívání individualizovatelných chytrých technologií... a vlastně celé zvyšování atraktivity vzdělávání může být hluboce ambivalentní. Například problém nesouměřitelnosti různých diferencovaných vzdělávacích drah, které mohou vést buď k nerovnostem v přístupu k dalšímu vzdělávání (šance má jen účastník určité dráhy), nebo ke snižování nároků na různých školách (absolvování takové školy nezaručuje ten standard, který je jejím cílem), nebo k zábavnosti učení za každou cenu, kdy se cíl vzdělání spíše vytrácí, vzdělání je nekonzistentní a roztržité, ale hlavně, že žáky bavilo. A dále rozlišení mezi komercializací vzdělávání a efektivním přizpůsobením vzdělávání současné době může být velice zastřené. Příklad vstupu různých soukromých firem do školního prostředí, který pod cílem efektivizace školního managementu, školení učitelského sboru atd., má především poskytnout zisk takové firmě. Výsledek tohoto působení se potom stává spíše diskutabilní (viz stěžování si mnoha pedagogů na školení zkušených učitelů nezkušenými absolventy nepedagogických oborů). Velice naléhavý příklad uvedl Keller na situaci USA, kdy firmy za poskytnutí určité finanční dotace nebo vybavení škole požadují, aby žáci sledovali po stanovenou dobu jejich portál s obchodními reklamami.³⁴ Skalková uvádí příklad s českým programem: Internet do škol³⁵.

34 KELLER, Jan. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výťah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. s. 66

Lhostejnost

Když je společnost utvářena rozrůstající se personalizací, velice mnoho tradičních kolektivních skutečností je zbavováno svého obsahu. Když každý personalizovaný jedinec je vlastně nenásilně (pomocí svůdnosti) atomizován, zbývá mu jen jeho vlastní osoba – veřejné hodnoty mohou jediné upadat. Lipovestky hovoří o desubstancionalizaci všech obsahů, jde svým způsobem o vyvlastňování, které očisťuje realitu od posledních zbytků odporu a které vytváří otevřený a personalizovaný prostor – již to není skutečnost, ale *klimatizovaná realita přesycená informacemi*³⁶. O důvodech i projevech této lhostejnosti mluví také Bauman³⁷ ale hlavně Richard Sennett a to ve své práci již z roku 1977³⁸. Hlavní problém Sennett vidí v převádění politických kategorií do psychologických, což vyvěrá z procesů nastartovaných kapitalismem 19. století a sekulární vírou. Lidé potom hledají osobní významy v neosobních situacích, které je nemohou po této stránce uspokojit a nutně je tedy okolní svět zklamává, zdá se jim prázdný a oni se v něm již neangažují, načež se tento prostor opravdu vyprazdňuje. K této zajímavé paralele se Sennettem lze dodat Lipovetskeho postřeh ze školství. Studenti čím dál tím více vykazují skepsi vůči vědění, to, co je zklamává je prázdný prostor školy, který se podobá poušti. V zájmu školy je tedy třeba za každou cenu inovovat – stále větší liberalismus, spoluúčast, pedagogický výzkum...³⁹ (viz svádění). Ale čím více se škola přizpůsobuje žákům, tím více žáci přestávají toto prázdné místo obývat.

Nakonec by se zde nabízela otázka, zda mají současné reformy školství nějaký smysl, zda navržené principy, cíle, obsahy a metody vlastně nejsou kontraproduktivní, zda se tím nevzdalují těm, pro které byly vytvořeny, zda ještě školní vzdělání znamená nutnost pro osobní život i pro uplatnění? – tyto otázky jsou jistě extrémní a jak někteří (viz dále) říkají, jde v podstatě o pedagogický nihilismus.

35 SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. s. 67

36 LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. v českém jazyce 3. vyd. Prostor, 2003. s. 101

37 BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernita*. 1. vyd. Praha: MF, 2002.

38 SENNETT, Richard. *The fall of public man*. Penguin group: Penguin books, 2002. s. 259

39 LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. v českém jazyce 3. vyd. Prostor, 2003. s. 55

Narcismus

Díky personalizaci ve všech sférách života nabývá dnes jedinec dosud nevídaný vztah k sobě, ke svému tělu, k bližnímu, ke světu; vzniká čirý individualismus zbavený posledních společenských a morálních hodnot. Nejde ovšem o nějaký tragický stav, je to nová forma apatie - povrchní citlivost na svět vs. hluboká lhostejnost ke světu. *Narcis* usilovně pracuje na osvobození svého Já. Staré sociální struktury se pod tlakem personalizace rozprášily, nyní narcis samosprávně a samoobslužně ovládá sám sebe – to dále zvyšuje poptávku po produktech, které by mohly tomuto úkolu pomoci. Produktů, které to slibují, je ale opravdu mnoho, narcis volí mezi nimi, ale nikdy definitivně, aby se nepřipravil o příležitost zachytit ještě výhodnější produkt: zajímá ho všechno a nic. I zde Lipovetsky vidí zajímavou paralelu k tématu výchovy. Výše popsany proces vede k ničení organizovaných syntetických psychických systémů. A nedostatek pozornosti u žáků, na něž si dnes stěžují všichni učitelé, je jen jednou z forem tohoto nového klidného vědomí, které se podobá vědomí televizního diváka, jehož zaujme cokoli a vlastně nic, které se vzruší a zároveň je lhostejné, přesycené informacemi⁴⁰.

Humornost

Je-li personalizace všeprostupující princip společnosti, platí tedy pro každého jedince společnosti, a tak v této společnosti již není možná hierarchie hodnot – lidé jsou si rovni, životní způsoby jsou si rovné, a protože každý může svobodně volit mezi těmito, ztrácí se autorita, věhlas i velikost. Zde lze vidět určitou souvislost s Lytoradovým koncem velkých příběhů i když se Lipovetsky k Lyotardovi kriticky vyhraňuje. Dnes se upřednostňuje svěží, přátelský, veselý styl a již ne akademický, suchý, náročný styl. Tato nová humornost nemá nic společného se středověkou lidovou komičností ani s klasicistní ironií a kritikou. Tento humor je hravý, nenucený, prázdný, bavící se sám sebou, jakoby pozitivní (není v protikladu k vládnoucímu systému) ale naopak všechny struktury života k tomuto humoru vlastně směřují (uvádí to na příkladu bezdůvodné a nenáročné potrhlosti dnešních teenagerů, i snaze tradičních autoritativních struktur ukazovat sympatickou tvář jako je politika, policie, armáda...). Žádnou suchopárnou hlubokomyslností se nesmí narušit ovzduší vzájemné blízkosti, které ale mezi atomizovanými *narcisy* je jen prázdnou důvěrností. Ovšem vedle

40 LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. v českém jazyce 3. vyd. Prostor, 2003. s. 79

tohoto masového, přátelského humoru se objevuje také undergroundový humor- *hard* – je také uvolněný, ale rozčarovaný, to je ta tvrdá tvář narcismu, která se vyžívá v estetické negaci a *metalizované skutečnosti*, ale funguje na stejném principu, jako přátelský humor, je naprosto v souladu s narcismem, takže se nedá srovnávat s tradičním kritickým černým humorem nebo satirou.

Tato Lipovetského analýza humoru vyznívá poněkud nadneseně, ale z hlediska porozumění zejména dnešní kultuře teenagerů by mohla být velice přínosná. Zde myslím důraz na cool prožívání, free style, pohodu, které jsou očekávány a požadovány i na půdě škol všech úrovní.

Postmoderní násilí

Dnes lze podle Lipovetského vnímat méně a zároveň více násilí. Méně násilí se objevuje ve statistikách vražd a pramení z principu, kdy lidé jsou stále více zaujati vlastními starostmi a nemírní se kvůli etice, ale proto, že jsou nadměrně pohlcováni sami sebou. Vzniká tak nová lhostejnost vůči bližnímu, která ale pod vlivem hodnot psychologické a fyzické pohody touží po komunikaci s bližním, po družnosti. Jsme méně schopni se pro druhé obětovat, ale jsme více citliví na jejich bolesti. Znovu se Lipovetski vyjadřuje k výchově. Vymizení tělesných trestů je dáno prosazením výchovných modelů založených na vzájemné komunikaci, na psychologizaci vztahů právě v době, kdy se rodiče přestávají považovat za výchovné vzory. Protože proces personalizace oslabuje všechny velké autority i princip příkladu, veškeré přesvědčení ve výchově je velmi nestabilní. V rodině se to potom projevuje jako neschopnost výchovy a rezignace na ni vůbec. Fyzický trest je pak vlastně hanebným selháním komunikace mezi dítětem rodiči⁴¹.

Lze dodat, že ona nejistota ve výchovném působení jen znovu podporuje poptávku po odborné psychologické a pedagogické pomoci a jistou závislost na ní ze strany rodičů i učitelů.

Více násilí se projevuje v přitvrzování zločinného chování deklasovaných jedinců a ve snižování věku pachatelů. V prvním případě Lipovetski vidí jev chronické frustrace potřeb, které s dnešní společností neustále rozrůstají, a díky principu svádění je tato frustrace tím

41 LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. v českém jazyce 3. vyd. Prostor, 2003. s. 274

větší. Tento jev postihuje zejména dezorientované a vykořeněné jedince, rekrutující se zejména z řad přistěhovalců a rasových menšin.

*Tento problém je mimořádně citlivý a poukazuje na velké spory o multikulturalismus nejen na poli politiky, ale také pedagogiky, který ve své nejlhostejnější formě tj. tolerance selhává. Ale ani nejméně lhostejný přístup, pozitivní diskriminace, není jednoznačný. Osobně největší problém vidím v kategoriích kultury, rasy a ethnicity obecně. Koho vlastně chceme tolerovat nebo pozitivně diskriminovat – rasu, etnikum, kulturu, jazyk, barvu pleti, nebo světónázory?*⁴²

V druhém případě Lipovetsky vidí snahu mladých v souladu s *hyperindividualistickou* logikou potvrdit svoji materiální a psychologickou nezávislost stále dříve a rychleji, i kdyby měli použít násilí.

Zbývá objasnit, jak je možné zaznamenat tak odlišné charakteristiky jako je méně a více násilí v jedné společnosti. Lipovetsky to vysvětluje znovu principem personalizace, který osobnost rozkládá, ale pro některé je to pokojné, cool, příjemné, ukolébávající roztržštění, plné netušených možností, pro druhé roztržštění plné zoufalství, zběsilosti a násilí.

2.2.4. Třetí individualizace

Velice důležitý je doslov v knize *Éra prázdnoty*, který napsán po 10 letech mnohé Lipovetského úvahy upřesnil. Především si všiml změny v ladění kultury 80. let, ovšem principy společnosti, které započaly v 50 letech, se v podstatě vyvíjely stejně. Zde tentokrát tyto principy nazývá hédonickými tužbami a liberálním individualismem a již ne personalizací. Kulturní proud uvolněnosti a liberalizace dnešní dobu již nevystihuje: místo toho se objevuje důraz na odpovědnost, obhospodařování, etiku, regulaci, pracovitost, ale zároveň aktivní volný čas, hygienu, bezpečnost, cudnost atd. Tento důraz však neznamená návrat k puritánství. Negativní jevy nezmizely, spíše naopak. Nový individualistický věk je korektní – nenese požadavky na represi, ale na regulaci. Společností se sice rozšiřuje **hédonismus normalizovaný**, uvážlivý, hygienický a racionální, ale zároveň se prohlubuje sociální marginalizace: vede lidi k tomu, aby na sobě neustále pracovali, ale zároveň

⁴² Viz debata o multikulturalismu: HIRT, Tomáš; JAKOUBEK, Marek a další. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005.

podkopává smysl úsilí a práce. Ještě více se rozrůznily životní způsoby a nově přibýly i naprosté protiklady dřívějším životním způsobům, které ovšem zbaveny pravého obsahu jsou již neškodné. Lipovetski mluví doslovně o dalším oddělení v supermarketu životních stylů. Narcis se dnes nesoustředí jen psychologickou seberealizaci, hledá řád a odpovědnost pro sebe na míru – tento řád, odpovědnost a morálka je ale bezbolestná, bez povinnosti a bez postihu.

Tuto změnu analyzuje explicitně kniha *Paradoxní štěstí*⁴³, která poprvé vyšla v roce 2006, tedy více než 20 let po *Éře prázdnoty*. Popisuje se v ní právě ony změny z konce 70. let, které vedly k proměně verze konzumerismu, která převládala od let 50. Vývoj západních společností chronologizuje takto:

- První individualizace: Masová výroba od 1800
- Druhá individualizace: Masová spotřeba od 1950, uvolněný hédonismus - 60, 70. léta 20. stol. (*Éra prázdnoty*)
- Třetí individualizace: Emocionální spotřeba, hygienický hédonismus, hyperkonzumenství – od 80. let 20. stol., (*Paradoxní štěstí*)

Společenské změny vysvětluje změnou kapitalismu, který se mění v hyperkonzumenství, jež je charakterizováno soustavnou stimulací spotřeby a nekonečným rozmnožováním potřeb. Tento nový kapitalismus rozvinul blahobytnou společnost do takové míry, že mění vztah k věcem, času, sobě samému i druhým. Ekonomika se již neorientuje na produkt, ale na trh, na spotřebitele – vzniká tendence komercializovat všude, vždy, v každém věku a všechny zážitky.⁴⁴

Tato tendence je dobře patrná ve velkém zmnožení všech možných vzdělávacích programů, které fungují vedle tradičních vzdělávacích institucí. Jsou hojně navštěvované a tedy výdělečné a je otázka, proč u lidí budí takovou důvěru. Často nabízejí programy, které nejsou tradiční cestou dostupné (například nové obory), ale často také nabízejí v podstatě to samé a ještě v diskutabilní kvalitě. Patrně nejde jen o princip individualizace a na ní navazující nabídky; je možné, že nabídka s touhou po individualizaci cíleně manipuluje.

43 LIPOVETSKY, Gilles. *Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti*. v českém jazyce 1. vyd. Prostor, 2007.

44 Jakoby znovu ozvěny Lyotardovy křivdy ekonomického diskursu

V posledním období individualizace expandoval nový konzumerismus nejvíce do duševní oblasti. Jde o uspokojení potřeb psychické pohody, osobnostního rozvoje, vnitřní harmonie, sebeúcty, zážitku, štěstí..., proto ho Lipovetsky nazývá *emocionálním konzumentstvím*.

2.2.5. Paradoxní štěstí

Uvedené procesy mají velmi složité konsekvence. Například rodiče se snaží uspokojovat všechny potřeby dětí více, než kdy dříve, ale stejně se zvyšuje problémové chování. Lipovetsky konstatuje, že se zvyšuje HDP, ale vzrostl i počet nezaměstnaných. Máme lepší zdravotní péči, přesto se necítíme zdraví. Čím více a hlasitěji nabízí marketingově dokonalá stimulace potřeb snadno dosažitelné štěstí, tím více klamu a frustrace přináší tomu, kdo si je zvolí (a zaplatí). Za prvé je příliš rychle zkonsumováno a poté přichází prázdnota, za druhé na člověka čekají přece další ještě lákavější možnosti výběru. V podstatě potřeba nesmí být naplněna, jinak by to zastavilo aktivitu člověka být neustále platným členem konzumní společnosti.

V době, kdy ekonomika vrůstá do prožívání a psychologické zase vrůstá do veřejného, jsou cíle a obsah vzdělávání velikými otazníky. Měli bychom vidět širší společenské podmínky současného lidského života. Ptát se, jak udržet smysl vzdělávání jako náročné a namáhavé (sebe)kultivace ducha v éře emocionálního konzumentství a vnitřní prázdnoty....

2.3. BAUMAN V TEKUTÉM SVĚTĚ

Britský sociolog polského původu **Zygmunt Bauman** (1925) své první významné dílo věnované současné společnosti, *Svoboda* (1988), napsal pár let po Lipovetského *Éře prázdnoty*, a ačkoli Lipovetského necituje, v mnohém vlastně doplňuje a upřesňuje jeho analýzy. S hlavním bodem Lipovetského argumentace, principem personalizace, se Bauman v podstatě shoduje, užívá však pojmu **individualizace**. Jeho popisy se netýkají celého lidstva (ačkoli je již velice globalizováno). Bauman hovoří o *rozvinuté* části světa⁴⁵, což v podstatě znamená historický západ a několik asijských zemí, které se modernímu modelu již dříve přiblížily. Naproti tomu země, které nastoupily cestu „modernizace“ až koncem dvacátého století, neprodělaly stejný vývoj jako západ a zřejmě ani tímto vývojem neprojdou, ocitají se však rovnou ve víru všech důsledků, které Bauman již přibližně 20 let popisuje. Tyto země nepostihly proměny tradičních moderních institucí, musí se rovnou vyrovnávat s postmoderními výzvami.

2.3.1. Baumanova metoda

Bauman jasně odlišuje postmodernistickou a postmoderní sociologii. Jeho metoda není postmodernistická, ale skrze moderní kategorie (které vybudovala klasická sociologie) se dívá na novou situaci / realitu / zkušenost lidí – tj. postmoderní realitu. Snaží se rozvíjet tzv. **sociologii postmodernismu**, ne sociologii postmodernistickou „která svoji specifikou nespojuje se zvláštními vlastnostmi předmětu, ale se stylem, a to se stylem zásadně exteritoriálním a extratemporálním, na předmětu nezávislým“⁴⁶. Předmětem sociologie postmodernismu je nové jiné uspořádání společnosti a tomu se snaží uzpůsobit svůj výkladový přístup. Prověřuje, jak se proměnily moderní kategorie, jako jsou emancipace, individualita, identita, čas a prostor, práce, komunita, zda se změnil jejich obsah a dynamika.

2.3.2. Individualizace

Individualizace a modernita: Individualizace jako proces stávání se samostatným, autonomním, svobodným a rozumným jedincem, tedy myšlenka univerzální sekulární

⁴⁵ BAUMAN, Zygmunt. *Tekuté časy*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 9

⁴⁶ BAUMAN, Zygmunt. *Humanitní vědec v postmoderním světě*. 1. vyd. Praha: Vize 97; Moraviapress, 2006. s. 44

svobody, rozhodně není inertním principem historie ani pohybu dějin. Bauman dokládá, že se jedná v podstatě o záhadu, která se přihodila na relativně malém území (Západní Evropa) a v relativně krátkém historickém údobí (novověk). Důvod, proč se taková myšlenka prosadila, nelze vystopovat v jednom zásadním dobovém filosofickém díle – spíše tato koncepce odpovídala novému typu společenského prožívání, *nové zkušenosti*. Co to bylo za novou zkušenost? Bauman polemizuje s názorem, že se jednalo o vymizení *sociální závislosti* při transformaci tradičních společností v průmyslové.

Sociální závislost zůstává po celá staletí neměnnou okolností lidských životů. Je podmínkou existence a stability společnosti a zároveň platí, že bez společnosti není člověk. Na druhé straně, jak připomíná Bauman v Individualizované společnosti, společenská manipulace je sice nevyhnutelná, ale někdy též omezující či dokonce zvrácená, když svaluje vinu za nedokonalost kulturně vytvářených životních vzorů a za společensky vytvářenou nerovnost na samotné lidi, pro které jsou tyto vzorce určeny⁴⁷.

V průmyslových společnostech tedy nemizí sociální závislost jako taková, mění se však **způsob sociální závislosti**. A jaké jsou charakteristiky tohoto nového způsobu sociální závislosti? Je to především náhrada jedné autority mnoha jinými, parciálními, které mohou mít i protichůdné nároky na jedince. To je nová zkušenost: moderní svoboda vyrůstá z nejistoty. Zde nelze přehlédnout vliv nového stylu hospodářství – kapitalismu. Individualizace, svoboda a kapitalismus jsou historické a společenské události, které jsou na sobě závislé; a jak Bauman ukázal zejména ve svých dalších knihách, čtvrtou podmínkou novodobého pojetí svobody je národní stát⁴⁸. Jestliže se tento multivztah rozpadne, lidé činí další novou zkušenost – „tekutou“. Metaforu *tekuté společnosti* vysvětluje Bauman jako proces tzv. *roztavení* všech moderních institucí, které byly dosud pevné. Již moderní společnost chtěla *tavit* pevné tradiční instituce, aby uvolnila cestu novým, lepším, aby nový řád mohl být mnohem pevnější, racionálnější než ten tradiční. V současné fázi modernity (tekuté) se stále prosazuje ten samý princip tavení pevných těles, ale má již jiný význam (**netaví se systém, ale společnost**) a jiný cíl (přechod z makroúrovně na mikroúroveň společenského soužití, politiky života)⁴⁹.

⁴⁷ BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: MF, 2004. s. 15

⁴⁸ BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. 2. vyd. Praha: Slon, 2002. s. 14; *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha: MF, 1999. s. 76; *Tekutá modernita*. 1. vyd. Praha: MF, 2002. s. 292, *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: MF, 2004. s. 222

⁴⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernita*. 1. vyd. Praha: MF, 2002.

Individualizovaná společnost: problém této nové zkušenosti Bauman rozvinul zejména ve svých knihách *Tekutá modernita* (2000) a *Individualizovaná společnost* (2001). Ale už ve *Svobodě* (1987) a *Úvahách o postmoderní době* (psána 1994-5) mnohé problémy otevřel. Nová individualizace nebo též nový „proces osvobození“ přináší celou řadu otázek. V moderně nastartovaný proces deregulace a decentralizace sociálního systému zařazený zájmem o zvyšování osobní svobody, zasáhl v současnosti všechny sféry sociálního života: člověk si opravdu může vybrat, cokoli chce (od zubní pasty po novou identitu). Tato nová svoboda má ale také nepříjemnou stránku. Nese s sebou velkou nejistotu. Nejen že došlo k deregulaci autorit, které ještě mohly zhodnotit, zda to, co si člověk vybral, je správné nebo ne, **deregulovala se i zodpovědnost. Nejistota je novou zárukou poddajnosti (sociální závislosti).** Lidem se nabízí dosud nebývalá svoboda, ale i s **nebývalou bezmocí**⁵⁰. Většina záchytných bodů se privatizovala⁵¹.

Důsledků individualizace je mnoho, změnily se vztahy ve všech tradičních institucích, jako byla práce, rodina, komunita, vzdělání, demokracie... zde všude je člověk odkázán sám na sebe, za svou svobodu platí nejasností, nejistotou. Bauman mnohokrát cituje německého sociologa Ulricha Becka, a používá jeho termín *biografická řešení systémových rozporů*, aby ukázal, jak iluzorní může být příslib nebývalé svobody. Existují rozsáhlé oblasti sociálního života, které svobodou volby ovlivnit nedokážeme. Proměnili se totiž všichni aktéři staré trojice: kapitalismus, svoboda (s individualitou), národní stát. Kapitalismus svůj důraz již neklade do výroby, ale do spotřeby (k tomu výše uvedený Lipovetsky). Svobodu nelze uplatňovat již v produkci, ale v konzumování. Novou formou společenské kontroly již není panoptikum⁵², ale **vábění** – vábení trhů se vším možným, vábení, které oslovuje svobodu konzumentů, svádí příslibem společenského uznání a jistoty. Ačkoli je tato jistota chvilková - končí se zkonzumováním produktu a přináší frustraci – je tento princip nesmírně funkční, nutí člověka neustále znovu vstupovat do spotřebitelského vztahu a reprodukovat ho. Národní stát se rozpadá pod vlivem procesů globalizace, a proto přestává být schopen účinných zásahů do tržní reality. Všechny uvedené změny probíhají mimo dosah individualizované svobody jednotlivce, jeho svoboda se proto fakticky netýká pravých příčin změn ani možností řešení problémů, které jsou s nimi spojeny.

⁵⁰ Jde o problém volby: když je vše dovoleno, volba ztrácí význam. Nebo jinak: ve společnosti, kdy neustále volíme mezi různými nabídkami, vyhlídka zítřejších voleb, činí neplatnými volby dnešní. (*Tekutá modernita*, s. 60)

⁵¹ BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. 2. vyd. Praha: Slon, 2002. s. 60

⁵² BAUMAN, Zygmunt. *Svoboda*. 1. vyd. Praha: Argo, 2003. s. 77

2.3.3. *Moderna bez iluzí – postmoderna*

Na počátku *Úvah o postmoderní době* nastoluje Bauman otázku, zda naše doba je ještě moderní, či zda je sice stále ještě moderní, avšak ne tak zcela, nebo zda je již úplně postmoderní – a vzápětí dodává, že on se nesnaží tuto otázku rozřešit. Cílem jeho práce je svět popsat, nikoliv pojmenovat.

Přesto je pro Baumana společnost svou povahou stále moderní. Je pro ni charakteristický rys, který zůstal nezměněn: nutkavá, posedlá, neustálá a nezadržitelná **modernizace**, ohromná a mohutná potřeba tvůrčí destrukce (charakteristické termíny jako vyčištění prostoru, demontování, seřezávání, zeštíhlování). Současná modernita se ale od té předešlé v určitých aspektech liší: za prvé již nevěříme, že má neustálá modernizace konec, že vyústí do dokonalého stavu společnosti – upadly raně moderní iluze, s Lyotardem, jsme v době konce velkých příběhů. Za druhé, úkoly, které z modernizace plynou a jež dříve zaštiťovaly instituce, se deregulovaly a privatizovaly. Tradiční instituce na tento úkol rezignovaly a samy se pod vlivem nových změn potýkají s velkými existenčními problémy. S tím souvisí nemalý problém, že se **privatizovaly pouze úkoly a nikoli již prostředky**, jak tyto úkoly naplnit. Zde Bauman znovu cituje Ulricha Becka z jeho *Rizikové společnosti*: „experti svalí břímě svých rozporů a konfliktů k nohám jedince a dají mu dobře míněnou radu, aby o tom všem kriticky přemýšlel svou vlastní hlavou“.⁵³

Modernita bez iluzí znamená modernitu bez velkého **moderního projektu**. Bauman interpretuje Lyotarda, že v moderní době každé konkrétní dnes čerpalo své zdůvodnění ze všeobecného zítřka a uvádí, že moderní humanitní obory modelovaly svět jako předmět administrace, správy. Pro model tohoto světa platilo následující:

1. Tento svět je celkem, **totalitou**, tj. to co neobsahuje, není podstatné a nemusí být bráno v potaz.
2. Tento svět je **celkem spojitým**, má tvar a podobu mechanismu. Pokud ne jeho reálným stavem, tedy alespoň jeho ideálem je absence vnitřních rozporů a schopnost takové rozpory odstraňovat, pokud se objeví.

⁵³ BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: MF, 2004. s. 127 - Tato parafráze není nezajímavá ani pro učitele, kteří působí na žáky.

3. Tento svět je **projektem ve stavu realizace**. Je situován v čase, který je kumulativní, tj. to, co v něm probíhá, nezaniká a ovlivňuje to, co teprve započne. Tento čas je také orientovaný, což znamená, že v něm jsou ontologické rozdíly mezi minulostí a budoucností jasné a nedvojznačné. Konečně je tento čas finální, což znamená, že směřuje k jakémusi cílovému stavu, ve kterém bude projekt naplněn⁵⁴.

Je naprosto jasné, že tomuto projektu odpovídal analogický model výchovné péče. Zbývá otázka, zda současné úvahy o výchově se nenesou stále ve stejném moderně-projektovém duchu. Popřípadě jak na novou situaci výchovně reagovat: existují dvě extrémní možnosti: snažit se vrátit společnost do starých kolejí nebo rezignovat a nesnažit se o změnu, ale o úspěch na „výchovném“ trhu. A dále se jedná opět o otázku, zda lze vůbec myslet výchovu bez projektu, bez cíle?

Od tohoto obrazu moderního světa se podle Baumana dnešní doba liší tím, že:

1. nemyslí a ani o sobě nemůže myslet jako o projektu. Podle Baumana je pro naši dobu příznačná privatizace, deregulace a fragmentarizace. Moc, kterou dříve měl silný národní stát, je roztržštěna, takže není síla, která by mohla nějaký jednotný velký projekt plánovat a zaštiťovat. Postmodernita, říká Bauman, je vlastně pouze totéž, co zánik projektu – super-projektu, takového projektu, který nezná plurál.
2. Dnes už ani nevěříme, že je projekt dokonalé společnosti vůbec možný. 20. století přineslo řadu příkladů totalitních společností, které se snažily takový projekt uskutečnit – s tragickými následky. Nyní již nevěříme provoláním kteréhokoliv státu, že dnešní trápení je nutné ve jménu budoucího štěstí.
3. Moderní kultura byla (a nemohla nebyť) kulturou kritickou. Svůj optimismus vůči budoucnosti živila pesimismem vůči současnosti. Bylo pouze otázkou času, kdy se kritika výkonů modernity promění v kritiku jejích záměrů. Je to tedy poslední triumf moderního ducha: postmoderní kritika záměrů modernity.⁵⁵

Bauman přináší ještě jednu pěknou metaforu o moderním projektu, jeho počátku a konci v *Tekutých časech* (2007) v kapitole o konci utopii⁵⁶. Zatímco předmoderní vztah člověka ke světu bylo možno přirovnat k pozici **hajného** (chrání svěcené území před lidskými zásahy), moderní vztah je pozicí **zahrádníka** (zavádí řád do chaosu). Postmoderní vztah je však postoj

⁵⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. 2. vyd. Praha: Slon, 2002. s. 10

⁵⁵ Tamtéž, s. 13

⁵⁶ BAUMAN, Zygmunt. *Tekuté časy*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 94

lovce (správa prostoru je irelevantní). Zahradníkův projekt neexistuje, protože by ho již nikdo nebral vážně, a neexistují již ani zahradníci, a i kdyby nějací ještě chtěli „zahradničit“, nemají na to dostatek prostředků: ty vlastní již nejúspěšnější lovci. Nezbyvá tedy než být zahradníky vlastních malých životů, identit a těl a využívat přitom prostředků nabízených trhem.

Bauman ve své knize *Úvahy o postmoderní době* také nepřímou upozorňuje na otázku, nakolik se změnil sám svět, a nakolik se pouze zintenzivnilo naše vědomí nutnosti přestavět **model světa**, aby věrněji tento svět zobrazoval. Jde o problém, zda vytvořit projekt / model nový, když ten starý přestal platit. Dostáváme se k otázce významu modelů či paradigmat pro lidské myšlení. Již Kuhn popsal, čím je paradigma pro vědu a upozornil, že věda se prakticky bez něj neobejde. Je možné, že na podobném principu fungují i vědy o společnosti; i když Kuhn takové analogie pro další vědy nevytvářel, v podstatě se jim nebránil⁵⁷. I další z mnoha analytiků současnosti mluví o paradigmatu jako o nutném předpokladu, jak se orientovat ve společnosti, něco zde chápat, naplánovat a podle toho jednat. Svůj *Střet civilizací* Huntington nabízí jako paradigma ve smyslu lepší mapy (lepší než bylo paradigma bipolarity jménem studená válka) pro orientaci v současném politickém světě⁵⁸. Bauman toto dilema: vytvořit nové paradigma navzdory nebezpečí, že se stane ideologií, nebo se smířit se situací a brát věci jak přicházejí s rizikem nemožnosti smysluplně a vědomě jednat, řeší následovně: strach, že přijde rozpad a chaos je optický klam analytika, který nemůže myslet svět bez modelu systému, který považuje za společenský řád, pokud se model světa rozpadne, rozpadá se pro něj i skutečnost. Situace dnešní společnosti ale není podle Baumana výjimečná, každá společnost v každé době je jen hrstí možností.

Bauman považuje tento současný stav za příznivý pro společenské myšlení, protože se nalézá ve výjimečné situaci, kdy stojí „tváří v tvář se svým objektem, odzbrojené, a tedy otevřené věcem novým a neznámým, životné, osvobozené od schémat, která je zotročují“⁵⁹. Sociální myšlení má tak jedinečnou příležitost lépe se dorozumívat se zkušeností lidí, kteří byli do takové mnohoznačnosti vhozeni dříve, než ji společenské myšlení začalo reflektovat. Například pokračující proces individualizace je dnes staví před hlavní rozpor mezi právem na sebeurčení a reálnou možností ovlivnit společenské uspořádání, které však v konečném důsledku rozhoduje, zda k sebeurčení opravdu dojde. Bauman se domnívá, že takové situace

⁵⁷ KUHN, Thomas. *Struktura vědeckých revolucí*. 1. vyd. Praha: Oikymen, 1997. s. 204

⁵⁸ HUNTINGTON, Samuel, P. *Střet civilizací*. 1. vyd. Praha: Rybka Pub., 2001. s. 6, 17

⁵⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Humanitní vědec v postmoderním světě*. 1. vyd. Praha: Vize 97; Moraviapress, 2006. s.

plné rozporů se budeme muset společně naučit zvládat metodou pokusu-omylu, kritickou reflexí a směrlým experimentováním⁶⁰.

2.3.4. Globalizace

Odtržení času a prostoru (také časoprostorová komprese) je jednou z nejdůležitějších příčin současných změn. Zde se Bauman inspiroval Giddensovým časoprostorovým rozpojením. Původ má v technologické revoluci, která umožnila tak rychlý pohyb informací a lidí, že velikost překonaného prostoru se stává nedůležitou, nemusíme s ní počítat – takto se prostor stává čím dál tím více irelevantním v kontrastu s významem času. Na tomto pozadí se vyvíjí i nová stratifikace společnosti: elita má v moci čas a nemusí se starat o prostor (elita proudí, vznáší se nad prostorem) a ti méně šťastni mají v moci *pouze* lokální prostor.

Globalizace je jen procesem, který se stal možným právě ve světě, kde se oddělil čas od prostoru: exteritoriální globální elita (také někdy *globálové*) je především ekonomická: Pro ni může být prostor podnikání irelevantní. Není žádný problém se přestěhovat tam, kde budou výhodnější podmínky (a státy se nabízejí samy). Správa území, aby bezproblémově fungovalo v době pobytu globální elity, a náprava důsledků po odchodu, náleží *lokálům*. Ti ovšem nemají moc se efektivně globálům postavit – dnes je moc exteritoriální.

Ukazuje se individualizovaná, privatizovaná verze modernosti s celou odpovědností ležící na jedinci. Jestliže se systémová struktura odtrhla od konkrétního prostoru, je nedosažitelná a lidský život zkapalněl, je nutné přehodnotit tradiční moderní koncepty, které dosud vyprávěly příběhy této doby. Tato tekutost současnosti je hybatelem mnoha změn v individuálních lidských životech.

2.3.5. Důsledky změn

Jaké jsou důsledky individualizace, globalizace, konce projektu a iluzí o lepším společenském řádu?

⁶⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: MF, 2004. s. 65

Racionální jednání?

Lidé se musí potýkat s novými nebezpečími, novým strachem, novou prací, novými intimními vztahy, s novou situací ve městech a svých životních prostorech. Jednání, které k řešení těchto problémů zvolí, se často neorientuje podle předem vytyčených cílů, ale to neznamena, že lidé jednají iracionálně. Z hlediska adaptace na poměry se jednání, které velice často jen dále podporuje a živí nechtěné problémy a situace, se v současné společnosti jeví jako jediné možné, a tedy rozumné. “Je módní naříkat nad nihilismem, cynismem, krátkozrakostí a nezájmem o dlouhodobé životní plány, přizemností, sebestředností, nezodpovědností lidí: jenže toto je racionální odezva vůči světu, kde je budoucnost spíše hrozba”⁶¹.

Jestliže se člověk chce v takovém světě vyhnout zklamání, nesmí si podle Baumana osvojovat trvalé návyky a náklonnosti, nesmí přijímat dlouhodobé závazky; vše se stává disponibilní věcí na jedno použití – i lidé. Ve světě nebezpečí je každá šance, kterou jedinec nevyužije tady a teď, ztracená, proto musí být neustále připraven na další možnosti a nesmí si je uzavřít volbou. Dnešní závazky by stály v cestě příštím příležitosti: čím křehčí a povrchnější jsou, tím méně škody napáchají. Toto je tedy dokonale racionální jednání.

Održení moci a politiky

Národní stát jako moderní vynález, spojoval v sobě tři faktory suverenity: moc vojenskou, ekonomickou a politickou. V současné fázi modernity, zejména díky globalizaci se však tyto faktory rozkládají. Ekonomická moc pluje v exterritoriálních vodách a je nepostihnutelná, národní stát už zůstává jen hlídačem skladiště nadnárodních trhů a jeho politická rozhodnutí připomínají spíše krizový management s účelovými krátkodobými kampaněmi. Zatímco modernita byla proti nomádům, kteří svou nezakotveností v místě budili tíseň z narušení řádu, dnes mají novodobí **nomádi moc**: údržba cest pro kočovnický provoz je meta-důvodem politiky. Sociální dezintegrace, kterou podle Baumana zakoušíme, není jen výsledkem, ale i předpokladem nové, lokálně nezakotvené, tekuté moci, která již nenese břemeno za degradaci či devastaci prostoru, ve kterém podniká.⁶²

⁶¹ BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: MF, 2004. s. 67, 185

Bauman upozorňuje na to, že globalizace podemílá schopnost zavedených politických institucí účinně jednat a tím vytváří situaci pro masivní odklon většiny obyvatelstva od velké politiky směrem k úzkým zájmům o soukromou politiku života. Globalizace tak zabraňuje tomu, aby vykrytaly účinné způsoby kolektivního jednání, které by se mohly měřit s globální mocí. Takový systém společnosti nutně nabádá k již zmiňovaným neefektivním pokusům o *biografická řešení systémových rozporů*.

Bauman upozorňuje, že nové postavení národních států v éře globalizace je zdrojem takzvané *naturalizace* vývoje světa – vymkl se kontrole, je to neplánovaný, nepředvídatelný, spontánní a nahodilý proces. Národní stát je tak v podobné situaci jako uživatel světové počítačové sítě: může vybírat pouze z dostupných možností, ale nemůže ovlivňovat pravidla, kterým podléhá fungování internetové sítě, ani zvětšovat množství možností, které jsou za těchto pravidel k dispozici. Stejně tak individuální národní státy zasazené do globalizovaného prostředí musí hrát podle pravidel, nebo riskovat krutou odplatu⁶³.

Ambivalence

Situaci, se kterou nejsme spokojeni, podle Baumana těžko změníme, budeme-li se držet těch principů, které ji způsobily. Přesně to však činíme. Problém ale je, že politická moc vyzývá, aby lidé čelili svojí nejistotě, prekérnosti postavení v práci a všech dalších důsledcích výše popsaných procesů, ještě větší flexibilitou a deregulací, které nejistotu a bezmocnost prohlubují. Je-li jedinec vystaven rozmarům trhu práce a komodit, rostou rozpory a soutěživost (nikoli jednota), přičemž spolupráce a práce v týmu je degradována na úroveň dočasné, čistě účelové lsti, která se ukáže, jakmile se vyčerpají veškeré výhody s ní spojené⁶⁴.

Další problém pramení dle Baumana z požadavku plurality: Pravda je pravdou, pouze je-li jedinečná, to samé funguje s autoritami – pluralita autorit je *contradictio in adjectio*. Autorita se dnes stává autoritou až volbou, z čehož vyplývá, že potencionální autority již nevydávají příkazy, ale snaží se získat přízeň vybírajících, pokoušejí je a svádějí⁶⁵.

Pedagogická strategie některých tzv. pokrokových nových škol nabízí takové bezbolestné vedení, přizpůsobení se trhu práce. Neznamená to, že je něco špatného na

⁶³ BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: MF, 2004. s. 144

⁶⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Tekuté časy*, 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 10

⁶⁵ tamtéž, s. 103

přátelské atmosféře, přizpůsobení vzdělávacího plánu potřebám budoucího zaměstnání; ale jenom díky těmto širším souvislostem můžeme vidět i nebezpečí takového vývoje, jak například ukazují výzkumy zvyšující se nekázně žáků a požadavky na zábavné vyučování.

To podle Baumana znamená základní ambivalenci současné fáze modernity – máme nebyvalou svobodu (de iure) nakládat se svými životy, ale zároveň nemůžeme ovlivnit životní podmínky, v nich žijeme, což nám (de facto) svobodu zabraňuje uskutečňovat. Hrozí tedy nebezpečí, že se tyto životní podmínky fakticky stanou nezměnitelnými.

2.3.6. Pedagogické otázky

Bauman se několikrát nepřímou ve svých knihách vyjádřil k tomu, jak s neuspokojivými lidskými podmínkami výchovně naložit (ačkoli velice nesystematicky). Přece jenom se ale k tématu vyjadřuje mnohem více než jiní autoři, kteří popisují současnost ze sociologického hlediska. Nejexplicitněji tak učinil v kapitole Vzdělání: za, pro a na vzdory postmodernitě v knize *Individualizovaná společnost*.

Problémy s ambivalencí u Baumana

Paradoxně i u Baumana samotného se objevuje problém ambivalence výchovných nápravných opatření. Na jedné straně kritizuje, že jediným lékem proti vedlejším účinkům deregulovaných tržních bojů je vyzývání ještě větší deregulace, flexibility a ještě rozhodnější odmítnutí vměšovat se do těchto věcí, na druhé straně však zároveň to samé doporučuje: Přípravu na život, jako věčný a neměnný úkol veškerého vzdělávání, Bauman chápe jako kultivaci schopnosti žít dennodenně (v míru) s nejistotou, ambivalencí a bez absolutních autorit. Takové vzdělávání musí vštěpovat toleranci vůči odlišnosti, posilovat kritické a sebekritické schopnosti, zodpovědnost za vlastní volby a jejich důsledky, musí rozvíjet schopnost měnit rámce, odvahu ke svobodě, musí vést i k přijetí úzkosti z nejistoty, a nakonec i radosti z nového a nepoznaného⁶⁶.

⁶⁶ BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*, 1. vyd. Praha: MF, 2004. s. 164

Zapomínání jako výuková strategie

Zajímavé je ale Baumanovo pojednání o tzv. terciálním vzdělání. Ukazuje na konceptu Gregory Batesona, jak se proměnilo chápání lidského racionálního jednání a jaké (jestli vůbec nějaké) výchovné cíle by dnešní společnost měla podporovat. Jde o Batesonův koncept tří stupňů výuky:

- **proto-výuka** – primární učení, vlastní obsah vzdělání
- **deutero-výuka** – způsob předávání znalostí, je to proces, který se nedá jednoduše zaznamenat a monitorovat a má podle Baumana slabou vazbu k předmětu výuky, je to učení, jak se učit, schopnost vyhledávat souvislosti, přizpůsobit se odlišné situaci. Tato výuka má adaptační hodnotu ne podle píše a nadání studenta, ale podle vlastností světa, ve kterém žáci budou žít. Má význam především ve světě, kde žáci mohou ještě očekávat, že nahodilé události budou mít jistou stálou strukturu.

Zatímco 1. a 2. stupeň odpovídají podle Batesona přirozenosti lidského rodu a objevují se různě ve všech kulturách, 3. stupeň může mít patogenické důsledky: netečnou, pasivní, schizofrenní osobnost.

- **terciální učení** – dovednosti modifikovat to, co se člověk naučil v deutero-výuce, jak prolamovat pravidelnost, jak se zbavovat návyků, a dokonce jak zbraňovat jejich nabývání, přeskupit dílčí zkušenosti do dosud neznámých vzorců a jak tyto vzorce pojímat jako kdykoli odvolatelné⁶⁷.

Dnes ale terciální učení podle Baumana není pokroucením vzdělávacího procesu a odchýlením od správného směru, nýbrž získává svrchovanou adaptační hodnotu: postmoderní lidé musí mít schopnost okamžitě ničit své mentální vzorce. Životní úspěch (a tedy racionalita) závisí na rychlosti zbavování se starých návyků, ne na rychlosti osvojení nových. To znamená vypracovat si návyk, jak pracovat bez návyků. Zatímco už deutero-výuka vzdoruje organizování odborníků, terciální výuka je podle Baumana absolutně neuchopitelná, což velice znepokojuje teoretiky i praktiky vzdělávání. Za tuto situaci ale není odpovědná jejich nedbalost, ale všeobecné roztavení všech dostupných vzorců chování spolu s deregulací utváření vlastní identity.

⁶⁷ BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*, 1. vyd. Praha: MF, 2004. s. 149

Svět, ve kterém žijeme, upřednostňuje terciální výuku, na kterou ale nejsou uzpůsobené instituce zděděné po moderně, která chtěla uspořádat skoro všechny oblasti lidského života; i teorie vzdělávání vychází z moderních ambicí, a proto na současný stav hledí jako na patologii a schizofrenii. Současná krize je tedy především krizí zděděných institucí a filosofí, které odpovídají jiné realitě. Jenže změnit pojmové rámce je těžké (Kuhn), zbývá tedy jen množící se fenomény přehlížet jako anomálie.

Baumanův výklad ukazuje, že v době, v níž zkolabovaly dlouhodobé plánování a jednání, protože zmizely sociální struktury, ve kterých se takto dala plánovat smysluplná budoucnost, v časech, kdy se politické dějiny i individuální životy splétají do krátkodobých, epizodních projektů, a není možno rozpoznat ani koncepty vývoje, zrání, kariéry, růstu, je každý další krok odpovědí na jiný souhrn proměnných, a proto vyžaduje jiné dovednosti a jiný přístup. Proto je pro tento život výchova k **zapomínání** nezbytnou podmínkou způsobilosti⁶⁸. Se zapomínáním souvisí flexibilita, jako připravenost rychle měnit taktiku a bez lítosti se zbavovat všech závazků a využívat příležitostí podle toho, jak se nabízejí, a ne podle vlastních předem vytyčených preferencí⁶⁹.

Evidentně se nezhroutil projekt jen na makroúrovni modernity, ale zasáhl všechny moderní instituce, tedy i výchovnou. Ovšem sám Bauman všude přijímání skutečnosti jako nezměnitelné kritizuje. Znovu vyvstává nejzásadnější pedagogická otázka (skoro stále stejná), zda tomuto stavu bránit, nějak mu čelit, nebo se jím nechat unést, máme podporovat další flexibilizaci, nebo ji mírnit vedením k dlouhodobým cílům?. A jestli se rozhodneme, tak jak zvolený cíl naplánujeme (a jestli vůbec) a jak volbu zrealizujeme? A Bauman na ni bohužel nedává odpověď.

Univerzity

„Postmoderní pedagogickou krizí“ se Bauman pokusil popsat i v případě univerzit. Nejnapadnějším znakem moderní civilizace je *sňatek mezi věděním a mocí*. Na univerzitě tradičně vznikaly hodnoty sloužící společenské integraci a byla tréninkovým polem pro jejich šířitele – vzdělavatele: dnes prý však již žádná z těchto charakteristik nefunguje.

⁶⁸ BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: MF, 2004. s. 108

⁶⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Tekuté časy*, 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 11

Příčiny jsou různé: stát již nemá výsadní právo dávat autoritu institucím, které vyrábějí vzdělání. Prestiž se získává mimo univerzitu, věhlas nahradila všeobecná známost, hierarchii autorit neurčují ortodoxní univerzitní standardy vědeckého významu, ale média⁷⁰. Univerzity musejí bojovat v údajně rovných podmínkách s dalšími činiteli, kteří ale umí lépe dávat o sobě vědět a jsou lépe sladění s touhami dnešních spotřebitelů. Z toho plyne, že lidem není jasné, proč by v současných podmínkách měli dávat přednost univerzitám před *užitnou hodnotou* vzdělávacích konkurentů. A dále, otevření informačních toků odhalilo, na jakém základě stála dříve autorita učitelů – spravovali všechny zdroje informací. Díky technologické revoluci nabyté vědomosti a naučené zvyky již nejsou výhodou, dovedností, které potřebujete k *flexibilizaci sebe sama* nevyžadují dlouhodobé a systematické vzdělávání, proto tolik nových flexibilních kurzů.

Univerzity legitimovaly své působení orientací na ideu věčnosti nebo pokroku, první zničila moderna, druhé postmoderna. Intelektuální autorita se nejdříve měřila zástupem učedníků, pak množstvím prodaných knih, dnes množstvím času, které jí věnují v masmédiích. Věhlas se proměnil ve *známost*. To znamená maximální aktuální dopad a okamžité zastarávání.

Univerzity mají podle Baumana několik strategií jak tuto krizi řešit:

- a. Přijmout nová pravidla – podřídít se tržním kritériím, know-how univerzit pojmát jako jednu z komodit/zboží. Z intelektuálů, které tržní boj kolektivně degraduje, se proto stávají zanícení propagátoři tržních standardů v univerzitním prostředí, duchovní vedení je přelud, intelektuál se má řídit realitou, již nemá určovat měřítka slušnosti a pravdy. Prodejnost kurzů je měřítko kvality.
- b. Spálit všechny mosty – esoterický jazyk a temná neprostupná teorie, ve velkých zemích (např. USA), kde je dostatek univerzitních profesionálů, lze vytvořit soběstačné a sebevyživující prostředí výroby i spotřeby akademických produktů nepřístupné pro širší publikum, v takové zemi se nekladou žádné meze nesrozumitelnosti a společenské irelevanci.⁷¹

⁷⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: MF, 2004. s. 154

⁷¹ Tamtéž, s. 160

Obě strategie jsou **rezignací na moderní úlohu univerzit**, znamenají konec autonomie univerzitní činnosti. Bauman si bere na pomoc při vysvětlování problémů univerzit přírodní vědy. Podle evoluční teorie mnohostranné organismy jsou životaschopnější než ty, které jsou dokonale přizpůsobeny jednomu prostředí. Univerzity, které staly obětí vlastní dokonalosti, neboť jsou přizpůsobeny pomalu plynoucímu času, se dnes musí vyrovnat s **metazměnou = změnou způsobu jak se situace mění**.

Povaha instituce ovlivňuje způsob, jak se instituce vyrovnávají s krizemi. Univerzity dnes podle Baumana vykazují institucionalizovanou neochotu a naučenou neschopnost pochopit změnu prostředí jako bytostně novou událost, která vyžaduje revizi strategických cílů a pravidel jak těchto cílů dosáhnout. Jedinou nadějí vidí Bauman v tom, že se univerzity přizpůsobí postmoderní situaci a budou podporovat pluralitu a vícehlasnost dnešních *společenství lidí, kteří usilují o vyšší vzdělání*. Nebudou tedy ani služkami trhu, ani se nestanou společensky bezvýznamnými. Univerzity ale mají jednu výhodu, je jich mnoho a každá jiná, jen tak mohou přijmout tuto postmoderní výzvu plurality.

Vzdělávání jako celek

To, co Bauman napsal o univerzitách, podle něj platí i pro vzdělávání jako celek. První fáze modernity chtěla racionalizovat svět a vyškolit pro něj lidi, to je ale dnes již pasé, dnes je důležité terciální vzdělávání. Problém však je, že podle Baumana tyto kvality terciálního vzdělávání, jak byly uvedeny výše, lze těžko rozvíjet tradičním vzdělávacím procesem s jeho výslovnými obsahy a pravidly kontroly. Z toho vyplývá, že filosofie a teorie vzdělávání má dosud neznámý a náročný úkol vypracovat teorii formativního procesu, který již od počátku není veden předem rozvrženým cílem. V takovém vzdělávacím procesu je možné maximálně nastiňovat, ale nikdy vynucovat výsledky – jde tedy o proces s otevřeným cílem.

2.3.7. Úkol sociologa

To, co vyznívalo ambivalentně u pedagogických témat, je pro Baumana naprosto jednoznačné v úkolech sociologa (což je jeho nejvlastnější kompetence) a možná právě zde by se našlo více zdrojů i pro myšlení pedagogické.

Sociologie nemůže objasnit, jak se bude život dál vyvíjet, nedá nám jistotu, ale může nám usnadnit výběr: informovat o tendencích, odhalit důsledky našeho navyklého chování, které jsou z naší perspektivy neviditelné. To nám pomůže rozhodovat se vědomě, využívat co možná nejlépe možnosti svobody, kterou nám budoucnost nabídnout nemusí⁷². Sociologie nám tedy má dělat doprovod při těžkém umění svobody, vytrhávat z útlumu, podněcovat k novému pohledu na věci, které jsou tak samozřejmé, že jsou nepostřehnutelné⁷³.

Úkolem sociologie je zabránit tomu, aby byly alternativy předem vyloučeny nebo se ztratily z dohledu. Posláním filosofa i sociologa je vyslovit zamlčené, učinit zjevným, co je zraku nedostupné, nenechat udusit v zárodku žádnou z možností, jež nebývalá lidská svoboda nabízí. Jak Bauman až s nadnesenou naléhavostí napsal: „Zabránit tomu, aby se lidské naděje rodily jako mrtvá novorozeňátka, na jejichž pohřbech budou řečnit mlčící a pasivní svědkové jejich smrti, po zuby ozbrojení dohlížitelé a zlatoústí velekněží, sociální, kulturní či jakékoliv jiné nutnosti. Filozofové a sociologové by měli odhalovat falešnost slibů chlácholivé jistoty a poklidného řádu, jež ve skutečnosti vidinou slibovaného osvobození vábí do totalitního vězení.“⁷⁴

Sociologie by měla působit proti *nevyhnutelnosti* situace lidstva. To, co se při zpětném pohledu na dějiny jeví jako nevyhnutelné, bylo na svém počátku vždy jen vstupem na jednu z mnoha možných cest. Sociologie je tak nikdy nekončícím procesem konverzace a výměny materiálu s celou kulturou, se sociální zkušeností ve všech jejích projevech a s běžným poznáním⁷⁵.

Ačkoli Bauman svoje úvahy nechápe jako teoretický sociologický systém, je v nich patrná vnitřní výkladová struktura. Procesy, které přivádí změnu současné společnosti, jsou buď známé, ale proměnily se (modernizace, individualizace) nebo zcela nové (technologická revoluce, která umožnila odtržení času a prostoru a tím globalizaci, *tekutost* společenských vztahů, konec velkého projektu). Důsledky těchto procesů jsou často negativní a ještě častěji běžně nepochopitelné. Člověku znejistělému nesrozumitelnými okolnostmi života pak nezbyvá nic jiného než zaměřit svoji energii na záležitosti (zástupné cíle), které jsou v jeho

⁷² BAUMAN, Zygmunt. *Svoboda*. 1. vyd. Praha: Argo, 2003. s. 108

⁷³ BAUMAN, Zygmunt. *Humanitní vědec v postmoderním světě*. 1. vyd. Praha: Vize 97; Moraviapress, 2006. s. 38

⁷⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. 2. vyd. Praha: Slon, 2002. s. 21

⁷⁵ BAUMAN, Zygmunt. *Humanitní vědec v postmoderním světě*. 1. vyd. Praha: Vize 97; Moraviapress, 2006. s. 59

moci řešit a alespoň tak na chvílku zahnat nevysvětlitelnou úzkost. To, že je nucen tato řešení hledat na trhu, jen dále roztáčí kolo odplouvání skutečné moci z dosahu člověka a jeho zástupců. Právě proto by měli sociologové a další myslitelé o společnosti nedat zapadnout jediné myšlence, možnosti, která by mohla člověku pomoci porozumět pravým příčinám a účinněji s nimi naložit. Aby již žádné podmínky nastolené člověkem nemohly být prohlášeny za neměnné přírodní zákony či osud a aby se v praxi takovými nemohly stát.

2.4. GIDDENS A RADIKALIZOVANÁ MODERNITA

Anthony Giddens (1938) je dalším britským autorem uvažujícím o pozdní době. U Giddense můžeme hovořit opravdu o teorii, sám ji za takovou považuje a je jeho záměrem. Například s Baumanem se setkává jen prostřednictvím některých témat (rozpojení času a prostoru, osobnostní typ hráče....) anebo v některých pohledech na princip vývoje moderní společnosti (reflexivní modernita, společnost rizika).

To, jak se vyjadřuje k možnosti vytvářet **systematické společenské vědění** (sociální teorii), souvisí s jeho pojetím modernizace a současnosti jako vývojové fáze modernity. Rozpadly se sice velké příběhy (zde i jinde nepřímě poukazuje na Lyotarda), ale systematizace sociálního vědění je možná.

Giddensova teorie ale není jednoznačně přijímána. Některými autory je vnímána spíše jako sofistikovaná terminologie. Naopak nejvíce se oceňuje princip časoprostorového rozpojení (a s ním související vyvázání a znovunavázání). Ovšem velice se liší hodnocení těchto Giddensem identifikovaných jevů.

2.4.1. Postmodernita nebo modernita?

Hned zpočátku své knihy *Důsledky modernity*⁷⁶ se Giddens vyrovnává s Lyotardem: Lyotard jako představitel filosofického a epistemologického postmodernismu přichází s myšlenkou konce velkého vyprávění a s představou plurality různých tvrzení. To může vyvolávat pocit dezorientace, nemožnosti systematického vědění, nemožnosti složité procesy ovlivnit. Tento pocit ale podle Giddense je vysvětlitelný a zvládnutelný novou analýzou povahy moderní doby, znamená to potřebu kriticky se vyrovnat s některými klasickými sociologickými postuláty (zejména sociálním evolucionismem, představou nezávislého působení sociálního vědění, pouze kladného působení moderních institucí a ztotožňováním společnosti s národním státem). Tato **nová institucionální analýza modernity** Giddensovi umožňuje popsat současnost jako určitou fázi modernity - všechny současné jevy, které se jeví jako rozpojení s moderním řádem, byly hluboce zakořeněny již v samotné modernitě.

⁷⁶ GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon, 2003

2.4.2. *Současná radikalizovaná modernita*

Argumentem pro tvrzení, že dnes stále nemůžeme hovořit o postmoderní době, je okolnost, že současnost nevykazuje takovou míru diskontinuity, jaká byla patrná v přechodu mezi tradiční a moderní společností⁷⁷. Jedná se o tři faktory takové diskontinuity: bezprecedentní rychlost změn, rozsah změn a principiálně nová povaha institucí. Takovou diskontinuitu ale současnost nevykazuje. Současná doba by tedy neměla být nazývána jako postmoderní: „Spíše než o vstup do období postmodernity se jedná o to, že se dostáváme do situace, v níž jsou důsledky modernity **radikalizovány** a zevšeobecňovány mnohem více, než tomu bylo dříve.“⁷⁸ Sice již dnes můžeme postřehnout obrysy nového a jiného řádu, který je *postmoderní*, ten je ale zcela odlišný od toho, co je právě teď mnohými nazýváno *postmodernitou*.

2.4.3. *Institucionální analýza modernity*

Naše dnešní společnost je tedy podle Giddense stále společnost moderní. Její počátky Giddens klade do Evropy 17. století. Dnešní společnost chápe jako pokročilé stadium společnosti moderní; v tomto stadiu se některé znaky moderní společnosti uplatňují s nebývalou intenzitou. Giddens popisuje kvalitativní rozdíly, kterými se liší společnost moderní od tradiční a které **radikalizují i současnou fázi**. Jde o **tři základní podmínky institucionálních změn** neboli zdroje dynamiky vývoje modernity:

1. Oddělení času a prostoru a jejich opětovné spojování

Za prvé konstatuje, že v moderní společnosti došlo k oddělení **času od prostoru**. V současnosti díky vynálezu mechanických hodin, sjednocení kalendářů, standardizaci času mezi oblastmi atd. se pohybujeme v prostoru nezávisle na plynutí času. Došlo k tzv. vyprázdnění času. Dále upozorňuje na oddělení **místa od prostoru**. Díky možnosti znázornění prostoru bez závislosti na místě (mapování) došlo i k vyprázdnění prostoru: prostor se oddělil od místa. Toto časoprostorové rozpojení umožnilo specificky moderní vyvázání institucí ze závislosti na lokalitě a čase, racionalizovanou organizaci lokálního a globálního a vůbec nové přeskupení času a prostoru.

⁷⁷ Viz kapitola této práce: Klíčové pojmy

⁷⁸ GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon, 2003. s. 12

2. Vyvážení sociálních systémů

Moderní společnost podporuje formy vztahů, při kterých jednotliví aktéři jsou místně vzdáleni od situací bezprostřední interakce. Toto „vytržení sociálních vztahů z místních kontextů interakce a jejich restrukturalizaci v neomezených časoprostorových rozpětích“ nazývá Giddens *vyvážáním*. Jako takové je umožněno dvěma typy vyvazujících mechanismů. Jsou to:

1. Vytváření **symbolických znaků** (např. peněz, které umožňují obchodní transakce mezi aktéry, kteří jsou vzdáleni jak místně, tak časově).
2. **Expertní systémy**, které nám umožňují požívat produktů moderní společnosti, aniž bychom museli chápat, jak tyto produkty vznikly.

Dohromady tyto vyvazující systémy nazývá abstraktními. Fungování těchto **abstraktních systémů** závisí na **důvěře**. Důvěra laika v expertní systémy nezávisí ani tak na plném proniknutí do těchto procesů, ani na schopnostech zvládnutí toho vědění, které tyto systémy plodí. Tato důvěra obsahuje pragmatický prvek založený na zkušenosti, že takové systémy fungují tak, jak se o nich předpokládá.

3. Reflexivita modernity

Reflexivita jako monitorování chování a jeho kontextů ve společnosti není nová, byla patrná i v tradičních společnostech, ale jejím pozadím byla tradice. Moderní reflexivita se prosadila do samé základny systémové reprodukce. Sociální praktiky jsou neustále ověřovány a přetvářeny ve světle nových informací o těchto praktikách samých. Dnes je **revize konvencí zcela radikální**, neboť je aplikována na všechny aspekty lidského života.

Reflexivita ale přináší jednu z mnoha *ambivalencí* modernity. Podle Giddense modernita vycházela z předpokladu, že rozumová tvrzení budou přinášet větší pocit **jistoty** než dogmata tradiční společnosti. Díky reflexivně utvářenému vědění, ve kterém si ale nikdy nemůžeme být jisti tím, že kterýkoliv z prvků tohoto vědění nebude revidován, dochází naopak k **podvracení jistoty rozumu** jako stálého vědění. Jistého, trvalého vědění ve smyslu osvícenského ideálu zřejmě nedosáhneme. Proto poznání v moderním světě přispívá k nestálému a proměnlivému charakteru tohoto světa.

Reflexivita takto funguje samozřejmě i u sociologie samotné: sociologické vědění cirkuluje z a do oblastí, o kterých pojednává, to je Giddensův princip **dvojí hermeneutiky**. Modernita sama je tak vnitřně hluboce sociologická. Naši dnešní nejistotu, pramenící z pochopení, že nic nemůže být poznáno s určitostí, i z otřesení naší vírou v pokrok, vidí Giddens jako součást modernity, která začíná *rozumět sama sobě*. To také znamená, že sociální vědění není vůči sociální realitě vnější, je její imanentní součástí. Společenské vědy jsou do modernity začleněny mnohem hlouběji než přírodní vědy, protože neustálá reflexe a revize sociálních praktik je součástí tkáně moderních institucí. Například ekonomie - laik nemusí podávat formální definice, ale tím že používá bankovní konto, prokazuje jejich praktické ovládání, sociální vědění je **konstitutivní**⁷⁹.

3.4.3.1. *Institucionální dimenze modernity*

Giddens identifikuje čtyři institucionální dimenze modernity. Tento model znamená vyrovnaní tradiční dichotomie pojetí, která soupeřila o vysvětlení dynamiky modernity (kapitalismus x industrialismus):

1. **Kapitalismus** - oddělení ekonomiky od politiky na pozadí rozvoje konkurenčních trhů práce a výrobků
2. **Industrialismus** - používání neživých zdrojů ve výrobě zboží, jež je spojeno s ústřední úlohou strojů ve výrobním procesu. Strojem jsou míněny i špičkové současné technologie, které se uplatňují i na nejindividuálnější úrovni
3. **Dohled** – formou přímé kontroly (vězení, škola, pracoviště), ale obvykle pouze kontrolou nepřímou (založenou na kontrole informací)
4. **Vojenská síla** - monopol na prostředky násilí na přesně ohraničeném území⁸⁰

3.4.3.2. *Důvěra a modernita*

Důvěra, jak bylo naznačeno výše, je základem pro možnost časoprostorového rozpojení. Ale také pro **znovunavázání**, které je znovuosvojením (přeobsazením) vyvázaných sociálních vztahů, které lze znovu připoutat (přechodně) k lokálním podmínkám času a prostoru. Příkladem takových moderních znovunavázání je vztah cizince a kolemjdoucího, který již nelze vyjádřit v tradičních v pojmech přítel/nepřítel. Vyvazující mechanismy tak

⁷⁹ GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon, 2003. s. 43

⁸⁰ Tamtéž, s. 55-62

interagují se znovunavázanými kontexty. Dalším příkladem jsou **přístupové body**, kde se setkávají laici a zástupci abstraktního systému. Fakticky se dnes nikdo nemůže vyvázat z abstraktních systémů, ačkoli na základě zkušenosti získaných v přístupových bodech se může rozhodnout je opustit. Reálně však nepoužívat žádný expertní systém nelze.

Důvody, proč většina lidí důvěřuje abstraktním systémům, jsou komplexní: je to především vliv skrytých učebních osnov (skrytého kurikula - implicitního předávání úcty k technickému vědění), nevědomost laiků a pragmatický souhlas. Důvěra v abstraktní systémy také souvisí s pojmem **ontologického bezpečí**. Ontologické bezpečí je důvěřivost v trvalost vlastní identity, stálost sociálního a materiálního prostředí, ve kterém se odehrává jednání – vzniká z víry ve spolehlivost osob a věcí již v raném dětství (zde cituje Ericsona a jeho práci *Dětství a společnost*). A dále argumentuje: protože bazální důvěra je důvěra ve stálost v nepřítomnosti, dokazuje to, že důvěra překonává časoprostorové rozpojení: důvěra spojuje vzdálenost v čase i v prostoru a proto blokuje existenciální úzkosti. Důvěra je dále nezbytná pro fungování moderních vyvázaných institucí a to je také důvod, proč Giddense mnozí považují za přílišně konsensuálního sociologa (například Keller⁸¹).

2.4.4. Globalizace

Globalizace je také imanentní princip modernity. Vychází z časoprostorového rozpojení a projevuje se ve všech moderních institucích. Znamená zintenzivnění celosvětových sociálních vztahů, které spojují vzdálené lokality takovým způsobem, že místní události jsou formovány událostmi dějícími daleko a naopak.

Téma globalizace je ale v některých koncepcích nežádoucím způsobem zjednodušováno. Podle Giddense se globalizace nedá zredukovat ani na mezinárodní vztahy, protože problém zužují pouze na národní státy, jako aktéry; ani na teorii světového systému (Wallerstein), která za jedinou institucionální dimenzi globalizace považuje kapitalismus. Giddens tedy přichází s modelem dimenzí globalizace, vycházející z jeho schématu institucionálních dimenzí modernity:

⁸¹ KELLER, Jan. *Dějiny klasické sociologie*. 2. vyd. Praha: Slon, 2005. s 20

1. **světová kapitalistická ekonomika** – tím myslí aktéry světové ekonomiky
2. **system národního státu** – tím myslí aktéry globálního politického řádu
3. **mezinárodní dělba práce** – ve smyslu regionální specializace
4. **světový vojenský řád** (s ohledem na vojenskou výzbroj, třetí svět neexistuje)⁸²

Obchodní firmy, obzvláště nadnárodní společnosti sice mohou získat značnou ekonomickou moc a jsou s to ovlivňovat politiku jak doma, tak kdekoli jinde, ale u Giddense nemají takový vliv, na jaký upozorňuje Bauman v konceptu tzv. „globálů. Nevlastní teritorium a vojenské síly, ty má v rukou stále národní stát, ačkoli se díky globalizaci potýká také s problémy: stává se *příliš malý pro velké životní problémy a příliš velký pro malé životní problémy* (cituje Bella), z čehož mnohdy plyne riziko růstu lokálního nacionalismu v Evropě⁸³.

2.4.5. *Důsledky modernity*

Transformace intimity

Abstraktní systémy, pokud fungují, zajišťují rutinními činnostmi bezpečí. Produkují však i nezamýšlené důsledky zejména v podobě **nových forem psychické zranitelnosti**. Existuje přímé a dialektické spojení mezi globalizací a transformací intimity. Modernita transformovala osobní vztahy, zejména zničením tradiční pospolitosti, zároveň přinesla nové možnosti: důvěra v druhé na osobní úrovni (již ne podle místa, příbuzenství, postavení...) umožňuje ustavit sociální vztahy vzdáleného charakteru. Odosobněná důvěra v abstraktní systémy sice podle Giddense nenahradí psychologickou potřebu důvěřovat lidem, to ale neznamena ochuzování osobního života. Neosobní abstraktní systémy nestojí proti intimitě osobního života. Důvěra na osobní úrovni se stala **projektem**, na němž obě strany musí pracovat. Otevření se jednotlivce druhému a vzájemné sebeobjevování ale nelze kontrolovat pevnými normativními kodexy, proto musí být důvěra získána (z toho plyne současný zájem o vztahy). Osobní důvěra se ustavuje prostřednictvím **sebezkoumání** jednotlivců vstupujících do vztahu. Z toho pro Giddense vyplývá, že objevování sebe sama je projektem zahrnutým do reflexivity modernity.

⁸² GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon, 2003. s. 67-72

⁸³ Tamtéž, s. 63

Giddens se ale musí vyrovnat s kritickými názory na moderní hledání vlastní identity: jeho pojetí není ani narcismus a hédonismus (jako důsledek zhroucení pospolitosti) ani bezmocné zaujetí sebezvojem (jako důsledek sociální manipulace), což připomíná Lipovetského, ačkoli ho necituje. Starost o sebenaplnění není narcistní obranou proti vnějšímu světu, ale **pozitivním osvojením** okolností, ve kterých působí globální vlivy. Individuum tedy musí nalézt svou identitu mezi strategiemi a možnostmi poskytovanými abstraktními systémy.

To, co zde Giddens popisuje jako pozitivní, ostatní autoři vesměs kritizují (Bauman, Lipovetsky), je to nicméně důležité pro pochopení některých tendencí pedagogického plánování, toto pojetí totiž je celkem pohodlné, nenutí do nějakého výraznějšího střetu s mechanismy, které nejistotu způsobují, a zároveň má punc jisté modernizace a kritiky, tedy vypadá jako řešení. Ovšem jeho pojetí reflexivity a sociologie jako imanentní kritické teorie je přínosné pro pochopení procesů, jak se nejistota stává součástí světa, a ačkoli to on přímo neříká, nabízí jeho koncepce určitý optimismus i pro pedagogiku, která může ovlivnit procesy, jimiž jsou konstruovány podmínky současného života.

Riziko a nebezpečí v moderním světě

Giddens také uvádí i celou řadu **systematizovaných nebezpečí** radikalizované modernity. Specificky se soustředil na pojem rizika: je to vědomí toho, že nebezpečí, která hrozí, jsou výsledkem činnosti člověka, proto se nedají zaměnit za náhodu a nelze se ani odvolávat na štěstěnu, či Boha. Za čistě moderní typy rizika Giddens považuje:

Objektivní rozložení rizik:

- 1. Globalizace rizika v intenzitě:** nesmírná intenzita stírá rozdíly mezi lidmi, týká se každého (např. jaderná válka)
- 2. Globalizace rizika v množství rizikových prostředí a náhodných událostí:** zdroje nejsou pod místní kontrolou, a i když nebezpečí vznikne daleko, postihne každého, kdo zdroje využívá (příklad vlastnictví naftového topení a ropné krize)
- 3. Rizika z umělého prostředí:** rozmanitost ekologických nebezpečí (jejich množství může přinést znečistlivění na rizika (nejen svým množstvím, ale i *faktickou nereálností* - ještě se to nestalo)

- 4. Institucionalizace rizikového prostředí:** uzavřenost institucionalizovaných oblastí jednání (např. investiční trhy – fungují podle teorie her, rozhodnutí nejsou činěna formou kolektivní racionality, ale loterií ovládanou živočišnou povahou (cituje Keynes))

Změna prožívání rizika:

- 5. Vědomí rizika jako rizika:** hlavní předěl předmoderního a moderního světa, riziko je výsledkem nebezpečného lidského jednání, již se nedá odvolat na nic mimo tento svět.
- 6. Dobře distribuované vědomí rizika:** skoro všichni víme o všech současných rizicích.
- 7. Vědomí mezi expertízy:** uvědomění si, že žádný expertní systém nemůže být plně expertní s ohledem na důsledky přijatých expertních zásad.⁸⁴

S popsány riziky se ale musí jednotlivci nějak vyrovnávat. Pro Giddense je základ uvědomit si: “Nevyhnutelnost žít s nebezpečím, která jsou mimo kontrolu nejen jednotlivců i velkých organizací včetně států.”⁸⁵ Velice znepokojivá je i jeho další formulace *neodvratitelných globálních rizik*. Modernita má překotný a ničivý charakter, za který nejsou žádní určití jednotlivci ani skupiny odpovědny, což znamená, že nikdo nemůže být nucen dát věci do pořádku⁸⁶.

Nejen, že je to přesně ten popis, který připomíná Bauman jako NJM (není jiná možnost), proti kterému bojuje a snaží se, aby lidé znovu nahlédli pravé podmínky svého jednání a hlavně přijali, že je mohou změnit, pokud jim nevyhovují. Ale zejména je to veliký problém pro pedagogiku a její věčné otázky, zda má právo říci, co má být. Konkrétněji takový poznatek, pokud by byl přenesen do výchovné praxe, by mohl vést k rezignaci na utváření odpovědných, aktivních postojů (odvrácení se od aktivního života je výchovně velice nebezpečné). Je zajímavé, jak se vylučuje Giddensovo pojetí rizika jako takového s úkolem utopického realismu, či kritické sociologie.

Nakonec ke specifickým moderním rizikům připojuje také typy lidských reakcí na ně, neustále myslet na nebezpečí se totiž nedá: kromě *uspávacích* reakcí, které byly popsány u rizik plynoucích z umělého prostředí (množství, faktická nereálnost) rozlišuje tyto **adaptační reakce**:

⁸⁴ GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon, 2003. s. 113

⁸⁵ Tamtéž, s. 118

⁸⁶ Tamtéž, s. 119

1. **Pragmatické přijetí:** zde cituje Lasche: jde o přežívání, soustředění se na každodenní úkoly a problémy.
2. **Trvalý optimismus:** vychází z přetrvávajících osvícenských postojů, že rozum nakonec najde řešení současných problémů.
3. **Cynický pesimismus:** utlumení emocionálního vlivu obav pomocí cynického humoru
4. **Radikální angažovanost:** postoj praktického zápasu proti uvědomovaným zdrojům nebezpečí, jehož základním hybatelem jsou sociální hnutí⁸⁷

Giddensova analýza adaptace na vědomí rizik je pro pedagogiku cenná v tom smyslu, že lze určité pedagogické proudy (například teleologicky orientovanou, pragmatickou či kritickou) chápat jako svého druhu strategie, jak zvládat rizika naší doby.

2.4.6. Utopický realismus jako nová vize?

Ačkoli na mnoha místech Giddens definuje mnohé důležité procesy, které formují naši současnost, jako nezměnitelné, a proto se s nimi musíme smířit, je jeho pojetí utopického realismu a zejména sociologie jako imanentně kritické vědy velice zajímavě *aktivistické* a *kritické*.

Jako metaforu moderního světa použil příměr **Molocha**: monstrum modernity, které nelze ani bezezbytku řídit, ale ani nemůžeme úplně rezignovat na jeho ovládnutí. Vypadá to spíše tak, že Molocha můžeme usměrňovat v určitém rozsahu, který však neustále hrozí uniknout kontrole.

Jak ale dynamiku modernity zvládnout? Giddens položil velmi smysluplnou otázku, proč jsme nevytvořili svět, který by byl pod naší kontrolou? Důvodem je několik faktorů: chyby projektu, selhání operátora a především reflexivita sociálního vědění: v modernitě sociální svět nikdy nemůže být stabilní díky neustálému přílivu nových poznatků o vlastním charakteru. Nové vědění tedy nečiní sociální svět průhlednějším - a ačkoli jsme to my sami, kdo vytváříme sociální život, nemůžeme jej plně kontrolovat.⁸⁸

⁸⁷ GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon, 2003. s. 122

⁸⁸ Tamtéž, s. 135

Utopický realismus

Reflexivita modernity má pozitivní i negativní důsledky: pozitivní je především orientace na budoucnost, z toho vyplývá možnost alternativních budoucností, (tedy jakási Baumanova otevřená budoucnost), Zároveň se nemůžeme vzdát řízení molocha, proto potřebujeme model orientující naše chování, Giddens ho nazývá modelem utopického realismu. Jeho úkolem je **minimalizace závažných rizik**, což podle autora překračuje všechny hodnoty a dělení moci. A zcela v souladu se svým principem reflexivity uvádí, že propagování takového modelu může pomoci jeho realizaci.

Utopický je tento model proto, že se společnost nemůže vzdát ideálů orientovaných na budoucnost. Jejich dosažení se má formulovat na základě již přítomných tendencí, což lze chápat jako realismus. Hlavním cílem ale musí být minimalizace nebezpečí. Model utopického realismu má podle Giddense tyto prvky: je *sociologicky citlivý* (na imanentní institucionální proměny modernity), *geopoliticky taktický* (morální závazky mohou být ve světě rizik nebezpečné⁸⁹), vytváří modely *dobré společnosti* a uznává, že emancipační politika musí být spojena s *politikou pro život* neboli politikou *sebeuskutečnění*. Jde tedy o propojení dvou tendencí moderní svobody, osvobození *od* se svobodou *k*. Cílem tohoto modelu je koordinovat všechny prvky ku prospěchu individua i planety.

V propagaci a realizaci tohoto cíle mají nezastupitelnou hodnotu různá **sociální hnutí**. Giddens je dělí podle jednotlivých dimenzí modernity, protože v těchto *místech* je jejich hlavní působení. Jsou to dělnická hnutí, která vznikla mnohem dříve, byla iniciátorem demokratických práv a svobody projevu, ale dnes jsou také důležitá, protože kapitalismus je nadále třídním systémem. Dále mírová hnutí, ekologická hnutí (sem podle Giddense patří i hnutí za alternativní kulturu), a nakonec feministická hnutí, která ale protínají všechny dimenze modernity, a nemají tak specifické *místo činnosti*. Tato sociální hnutí ale nejsou jedinou základnou změn, poskytují sice orientační linie možným transformacím, pro změny je ale potřeba také veřejné mínění, politika podnikatelských korporací, národní vlády a nadnárodní organizace. Z toho Giddensovi vyplývá **nevyhnutelnost moci**, její použití ale musí být koordinováno.

⁸⁹ Podobný názor, že trvání na morálních zásadách nemusí být efektivní, místo efektivnějšího poukazu na výhodu pro inovace a osobní zájmy, uvedl také v rozhovoru pro Respekt: GIDDENS, Anthony. Čeká nás revoluce životního stylu. Rozhovor s Ondřejem Formánkem. *Respekt* 25. 1. 2010, č. 4

2.4.7. Kritická sociologie

Sociologie je imanentně, inherentně, bytostně kritická teorie. Toto prohlášení Giddens váže na své pojetí **dvojího začlenění** člověka do sociálního světa, **dvojí hermeneutiky**, **reflexivity** a **reflexivního monitorování**.

Vytváříme společnost a současně jsme jí vytváření nejen materiálně, ale i kognitivně. To znamená dvojí začlenění člověka do společnosti. Čím více jevů jsou potom společenské vědy schopné vysvětlit, tím pravděpodobněji budou jejich objevy vtěleny do rutinních principů sociálního života. Jestliže je sociologické poznání součástí sociálního světa, pak má jistě velkou mravní odpovědnost a mělo by být kritické (tedy ne odtažitá akademická sociologie). Jak ale může být sociologická teorie kritická?, Giddens uvádí dva argumenty: Za prvé, když sociolog uvažuje antropologicky (všelidsky) a historicky (komparativně) nemůže nebýt kritický, sociální proces se neřídí neměnnými zákony, proto si sociologie musí být vědoma alternativních budoucností, a proto je kritická. Za druhé, když sociologie informuje o původu a vlivu modernity, analyzuje existující podmínky, které jsou nutně historické, z čehož pro Giddense plyne, že pochopí nutnost jejich transformace, tudíž je sociologie kritická imanentně.

Sociologie má sice plnit **kritické funkce**, ale nemusí kvůli tomu hned vejít do ulic, i akademická sociologie může ovlivňovat, když je dobrou akademickou vědou. Často je ale Giddensova kritická sociologie kritičtější k marxismu než k soudobé společnosti⁹⁰.

Současnost tedy ještě není postmoderní, radikalizovaly se však její dynamické principy. Ve snaze co nejlépe popsat moderní dobu se Giddens opravdu snaží jít nad všechny tradiční dichotomie. Řeší to pojem strukturace, respektive reflexivity modernity. Základní principy dynamiky modernity (časoprostorové rozpojení, vyvázání sociálních systémů a reflexivita sociálního vědění), které přinášejí nové možnosti pro společnost i jednotlivce, jsou závislé na důvěře, a ačkoli modernita plodí i negativní jevy, je možné jejich nebezpečí překonat, využijeme-li prostředky, které nabízí sama modernita. Giddens tak v podstatě věří na metodu řešení společenských problémů těmi faktory, které je způsobily (což nejvíce kritizuje Bauman). A přestože postuluje kritičnost a snahu o změnu, vždy jde o soulad se systémem a orientaci na minimalizaci rizik.

⁹⁰ PETRUSEK, M. Anthony Giddens: teoretik strukturace a modernity. Doslov in: GIDDENS, Antony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon, 2003. s. 170

3. JAKÁ JE SOUČASNÁ SOCIÁLNÍ REALITA

U jednotlivých sociologů jsme viděli, že změn, které postihly společnost, je opravdu mnoho, přitom nejde o samostatné izolované proměny, ale všechny události spolu souvisejí, ať už nahodile nebo vědomě, vyplývají jedna z druhé. (například rozvoj technologií teprve umožnil vznik globalizace, která má důsledky zase v jiných oblastech) Nyní se pokusím shrnout charakteristické rysy sociálních, politických, ekonomických a kulturních změn. Je jasné, že toto rozdělení je velice umělé, ale může sloužit alespoň jako užitečný přehled určitých trendů.

Sociální změny:

- změna socializace a individualizace osobnosti (personalizace, lhostejnost, narcismus, hédonismus)
- změna vztahu muž – žena, změna rodiny, sexuality
- přeskupování individualizovaných jedinců do skupin primární identity (náboženství, etnické, lokální, národní)
- rostoucí propast mezi těmi, kteří jsou integrováni do nových ekonomických struktur a těmi, kteří nejsou
- odcizení skupin i jednotlivců (rozpadnutí komunikace, cizinci, hrozby)
- nerovnoměrný rozvoj dynamické společnosti (ne jen sever – jih) - vznikají irelevantní společnosti z perspektivy systémové logiky (globálové a lokálové)
- vznik mnoha sociální hnutí (jsou ale fragmentované, lokální, uzavřené v sobě)

Kulturní změny:

- konec metapříběhů - modernita bez iluzí, projektu, celku
- jazykové hry, pluralita názorů, hodnot
- pluralita životních stylů
- nová věda
- rozvoj vzdělání
- změny hodnotových vzorců, pád autority
- technologická revoluce - informační technologie
- nový komunikační systém, digitální jazyk, splňování chutí a nálad, zábava, interaktivita
- vliv mediálního světa

Ekonomické změny:

- Ekonomika ne lokální ani národní, ale globální (oddělení času a prostoru, odtržení moci a politiky)
- Změna kapitalismu:
 - hyperkonzumenství , ne panoptikum, ale vábení
 - pronikání ekonomického diskursu (performativita) i do jiných sfér společnosti
 - flexibilita, decentralizace, síťování firem i zaměstnanců
 - osvobození kapitálu od práce, oslabení odborového hnutí
 - deregulace trhů státem
 - zvýšení ekonomické soutěže
 - globální sjednocení finančních trhů

Politické změny:

- politický systém pohlcen krizí legitimacy, izolován od občanů
- krize národního a sociálního státu
- pád sovětského bloku
- rozvoj asijských zemí (Čína, ...)
- sjednocování Evropy, rozšiřování EU
- rozdělení a dezintegrace dřívějšího třetího světa
- střetávání odlišných kultur

Z těchto změn společnosti vyplývají také specifické **problémové situace pro současné pedagogické myšlení**, zejména ve smyslu zproblematizování instituce školy, zproblematizování normativní funkce pedagogiky, zproblematizování obsahu vzdělávání a problémy vyplývající z nároků na jedince a tedy i na aktéry výchovně vzdělávacího procesu. Pokusila jsem se shrnout nejdůležitější motivy ze všech analyzovaných autorů, které budou rozpracovány v následujících dvou kapitolách:

- Problém formulace **cíle** výchovy a vzdělávání v době konce metapříběhů, projektů moderny...(Lyotard, Bauman),
- problém tradičně chápané **instituce školy**, problém výchovné nejistoty rodičů i učitelů (Lipovetsky), problém nové společenské kontroly – vábení, vábení škol, individualizované komerční vzdělávací programy (Lipovetsky, Bauman), problém narcismu jako výsledku personalizace, problém důrazu na cool prožívání – x tradiční disciplína (Lipovetsky),

- problém pronikání **ekonomického diskursu** performativity do pedagogického myšlení i výchovné praxe, problém vědění jako zboží, problém hyperkonzumentství – komodifikace vzdělání - nenaplnitelnosti potřeb skrze trh (Lyotard, Lipovetsky), problém přizpůsobování se trhu vzdělávacích institucí (Bauman),
- problém, zda a jak má **škola řešit společenské problémy**:
 - problém **plurality názorů**, stejně hodnotných nároků na jedince, problém upadání veřejných hodnot (Lyotard, Lipovetsky),
 - Problém **důsledků individualizace**, deregulace zodpovědnosti – nejistota, bezmocnost, problém privatizace úkolů a ne již prostředků (Bauman),
 - problém **neviditelnosti společensky vytvářených rozporů** (Lyotard), problém samozřejmosti kategorie svobody (Bauman),
 - problém nemožnosti vyvázat se z expertního vědění (Giddens)
 - problém transformace intimacy – osobní důvěra jako projekt, ne jako samozřejmost (Giddens),
 - problém **globalizace** – lokálové a globálové – nové elity, nové nerovnosti (Bauman),
 - problém nesamozřejmosti kategorie **svobody** (Bauman),
- problém **obsahu a metod** vzdělávání, problém rovného přístupu k informacím (Lyotard), problém terciálního vyučování – zapomínání (Bauman), řešení skrze principy, které problémy způsobily - problém antinomických nároků na vzdělání, ambivalentních řešení vzdělávací politiky (Bauman).

4. POSTMODERNA A PEDAGOGIKA

4.1. POSTMODERNÍ TVÁŘ PEDAGOGIKY

Přibližně ve stejné době, kdy se začaly rozvíjet sociologické koncepty analyzující přechod z modernity do postmodernity nebo „jiné“ modernity, se objevily také nové teorie vzdělávání, které se také snažily reflektovat zakoušenou změnu společenské situace. Tyto teorie se především zaměřily na zproblematizování moderní představy vztahu společnosti a vzdělávání, kdy organizované disciplinované vzdělávání je pojmáno jako automatický přínos jedinci i společnosti jako celku. Zejména začaly upouštět od moderních schémat výchovy, jako je autorita, kontrola vzdělávacího procesu, předávání hodnot uznávaných majoritní společností a navrhovaly tedy i nové vzdělávací cíle. Tyto nové teorie vzdělávání se odtrhly od moderního projektu, jsou k němu kritické a v tomto smyslu je můžeme nazvat postmoderními. Podle Giddense by se ale spíše jednalo o teorie reflexivní modernity, protože právě tato kritičnost je jedním z moderních principů.

4.1.1. Kritická pedagogika

Takzvaná **kritická pedagogika** byla zaměřena především proti velkým autoritativním systémům společnosti a výchovy, které svými totalitními nároky nepůsobily harmonizačně, ale spíše podle mnohých analýz autorů tohoto směru⁹¹ deformovaly jedince i společnost. Jednalo se zejména o instituci školy, která podle kritiky *reprodukovala* mocenské vztahy, sociální, ekonomické a kulturní nerovnosti. A nejen reprodukovala, ale také *legitimizovala*, a tak oslabovala jedincovu schopnost zodpovědně a svobodně myslet a jednat. Ve svých analýzách společnosti se opírala především o marxismus a kritickou teorii, ačkoli zejména Henry Giroux byl proti levicovému ekonomickému determinismu, zdůrazňoval kulturní reprodukci a zejména optimismus ve věci odporu tomuto stavu.

Pozdější verze kritické pedagogiky se opíraly také o postmoderní teorie. Vzdělání se má nadále pojímat jako pomoc jedinci na jeho cestě životem, vést k pluralitnímu chápání skutečnosti, toleranci a vzájemnému porozumění. Tyto cíle se mají naplňovat alternativními

⁹¹ Freire, Shor, Giroux, Aronowitz

programy, diferencovanými, volitelnými vzdělávacími drahami a nedirektivními metodami. Na kognitivní úrovni se jedná především o konstruktivismus poznání a nikoli jeho autoritativní předávání a pasivní přijímání. Vychází se z předpokladu, že charakter poznání je společensky a historicky spojen s kulturní a sociální praxí, tudíž poznání je relativní a proměnlivé. Tento kritický proud z moderního projektu přejímal zejména optimismus týkající se vlivu demokratizace vzdělávání na blaho společnosti i jednotlivce. Zejména předpoklad, že výchova a vzdělání má a může změnit společnost. Jak formulovali Aronowitz a Giroux⁹², v diskursu kritické pedagogiky musí být zachovány ty moderní ideje, které konstruuji demokratickou občanskou společnost. Kritická pedagogika musí zkoumat modernismus i postmodernismus ve způsobu, jak anulují nejhroší dimenze toho druhého. Předpokládalo se, a přibližně do 80. let 20. století tomu tak bylo, že výrazné zvýšení vzdělanosti obyvatel povede k jejich osobnímu, sociálnímu i pracovnímu vzestupu, praktikování svobody a tím i rozvoji demokratické společnosti.

Nejobecněji (ve smyslu cílů kritické pedagogiky) jde o **rekonstrukci společnosti**, která je v ekologické, sociální a kulturní krizi. Je třeba rozvíjet kritiku zaběhnutých institucí (zejména školy), rozvíjet síly tvořící nové instituce, zpochybnit kapitalistický řád, zpochybnit rozdělení lidí podle společenských tříd, ukázat podmíněnost charakteru institucí státem, ekonomii a třídním bojem, je třeba sociologicky analyzovat kurikulum, které je příčinou nerovného přístupu ke vzdělání, vytvořit kritický jazyk, kterým bychom mohli klást otázku po typu společnosti, který chceme, rozvíjet demokracii a odstranit odcizení byrokratických organizací. Proto **žák** musí získat nástroje vhodné k proměně světa, jak formuloval jeden z nejvýznamnějších myslitelů tohoto směru Paulo Freire: „potřebujeme vzdělání, které nás učiní schopnými rozhodovat a přijmout sociální a politickou odpovědnost“⁹³.

- mezi hlavní **strategie** kritické pedagogiky patří:
 - Pedagogická **samospráva**
 - Nedirektivnost metod, zejména **dialog** jako nehierarchický vztah mezi učitelem a žákem, který rozvíjí smysl pro účast na obecném životě a prostor reflexe o vytváření reality, a který tak umožňuje kritickou dekonstrukci informací.

⁹² ARONOWITZ, Stanley a Henry A. GIROUX. *Postmodern Education : Politics, Culture, and Social Criticism* [online]. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota Press, 1991, 217 s. [cit. 2013-03-18]. ISBN 9780816683505. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/docDetail.action?docID=10151112>. s. 70

⁹³ Citováno podle: BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 161

- Zakotvení v **realitě**, konkrétnu, zdravém rozumu, každodenním životě žáka, jde o vytváření vztahu mezi vzdáleným vědeckým poznáním a každodenním poznáním, sem patří strategie přibližování se sociální, jazykové a kulturní realitě žáků.
- Výchova ke **kritickému myšlení** ve smyslu sociálního a kulturního uvědomění, ne tedy ve smyslu v Americe vzniklého programu kritického myšlení, který má sloužit jako metoda správného myšlení a nemá poslání kritizovat společenský systém.
- **Interakce jedince a společnosti**, participace, žák musí být aktivní i mimoškolně, proto je třeba výcvik pro sociální intervence. Odmítá se pedagogika laissez-faire, absolutní svobody jednotlivce, dětem se má umožnit být sociálními aktéry.
- **Aktivní přístup** žáka, například strategie společenství badatelů, které má být aktivním činitelem v sociální transformaci.
- Probouzení **pozitivních pocitů** z učení a participace, není důležitá jenom kognice, ale i afektivní stránky vzdělávání.
- **Multikulturní výchova** – ohled na kulturní, sociální, jazykové a rasové rozdíly, například strategie desocializace žáků, kdy se zpochybňuje dominantní kulturní a sociální způsoby chování a žáci si uvědomují, že jejich jiná kultura není horší.
- **Demokratická výuka – kooperativní výuka** s cílem změnit společnost, ne jen žáka a školu.
- **Interdisiplinární vyučování**
- Pozornost **sociálním hodnotám** – lidská důstojnost, svoboda, rovnost, sociální spravedlnost – citlivost pro tyto hodnoty a rozvoj smyslu pro sociální zodpovědnost vůbec je klíčová pro tvorbu nových veřejných sfér založených na principech rovnosti, svobody a spravedlnosti⁹⁴

Zdá se, že kritickou pedagogikou se značně inspirovaly mnohé současné reformy školství, a to by mohl být důvod pro optimismus. Například v RVP ZV⁹⁵ zejména interakce jedince a společnosti, jakož i pozornost sociálním hodnotám se nacházejí v kompetenci občanské, aktivní přístup žáka a probouzení pozitivních pocitů, který se objevuje v kapitole Tendence ve vzdělávání, multikulturní výchova a demokratická výuka je zahrnut v samostatných

⁹⁴ Cíle a strategie kritické pedagogiky zpracovány podle: BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.

⁹⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1. 9. 2013) úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/319>

průřezových tématech, kooperativní výuka je obsažená v cílech i v kompetencích, a interdisciplinární vyučování je založeno v kapitole Principy RVP ZV.

Ale kritická pedagogika není jediná představa, která je přítomná v současném pedagogickém diskursu.

4.1.2. Vzdělanostní společnost – první vlna

Současně s kritickou pedagogikou se objevily i první teorie vzdělávání, které se zaměřily především na velký nárůst informací a vědění a jejich vlivu ve společnosti. Vznikl koncept **vzdělanostní společnosti**. Podle Kellera se jedná o první vlnu tohoto konceptu, druhá vlna je charakteristická pro dnešní diskuse o výchově a společnosti. Koncept vzdělanostní společnosti navazoval na novou ekonomickou situaci vyspělých zemí, kdy **informace** či výroba informace se ukazovala jako nové hlavní průmyslové odvětví. Důraz byl kladen na využití vědění a informací, nikoli již na zpracování množství surovin a energií. Sociologové a ekonomové také někdy mluví o společnosti informační. Podle amerického sociologa italského původu **Mauela Castellse**⁹⁶ byl původní industrialismus orientovaný na ekonomický růst a maximalizování zisku, výkonu. Informacionalismus jako nový techno-ekonomický systém (také **informační kapitalismus**) se oproti tomu orientuje na technologický rozvoj a akumulaci vědění; nyní jsou to tedy informace a vědění, které charakterizují technologickou funkci produkce. Informační ekonomie je globální, ale není ve všech zemích a regionech stejná – liší se podle dané kultury, historie a institucí, proto se nedá hovořit o informační společnosti, protože tato nová ekonomika nevytváří homogenní sociální formy. Spíše se jedná o odlišnou schopnost různých společností zapojit vytváření symbolů jako přímou produktivní sílu.

Tyto teorie se primárně nevyhraňují proti moderní společnosti jako kritická pedagogika, ale snaží se naopak její cíle pojetím vzdělanostní společností posílit a posunout vpřed, slibují si zvýšení konkurenceschopnosti vlastní země, posílení ekonomiky, řešení sociálních problémů, rozvoj demokracie a občanské společnosti. Předpokládají, že mezi vzdělaností země a jejím ekonomickým a sociálním rozvojem existuje přímočarý vztah⁹⁷. Byly spojeny zejména s konceptem postindustriální společnosti, k jehož první vlně patřil

⁹⁶ CASTELLS, Manuel. *The rise of network society*. 2. vyd. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell, 2000. s. 17, 20, 100

⁹⁷ KELLER, Jan. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. s. 14

vlivný americký sociolog **Daniel Bell**. Ten neopustil ryze moderní předpoklady, že čisté vědění bude základem reorganizace celé společnosti. Sociálně nestranné vědecké řízení, přednost teoretického vědění před úzce technickým a univerzálně platné expertní vědění zajistí, že sociální rozdíly budou důsledkem pouze individuálních schopností. Věda a technologie vytlačí iracionalitu ideologie.

V postindustriální společnosti bude vědění ústředním produktivním faktorem, zdrojem tvorby hodnot i motorem hospodářského růstu. Vzdělanostní společnost překoná chaotický vývoj kapitalismu, neboť umožní řídit a organizovat celý sociální systém. Ve vizích takové společnosti trh plní spíše podřízenou úlohu, neboť musí respektovat sociální regulaci, vzrůstá role vlády, která využívá expertního vědění na poli všech veřejných politik.

Podle Kellera⁹⁸ jde o utopii inspirovanou Agustem Comtem, která se ale v ničem nenaplnila a naopak ignoruje dnešní trendy ve společnosti, zejména zmasovění vzdělání. Představy této první vlny o povaze fungování a poslání vzdělanostní společnosti se od dnešní situace nejen liší ale někdy si i protiřečí.⁹⁹ Je však jasné, že mnoho i z těchto koncepcí vzdělanostní společnosti se objevuje v současném pedagogickém diskursu.

Jde zejména o koncept celoživotního učení, který je prvním z cílů i první kompetencí RVP ZV, v kapitole o klíčových kompetencích jde o takové formulace jako: smyslem je žáky vybavit kompetencemi, aby se uplatnili ve společnosti, jsou základem pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu; v kompetenci pracovní se objevuje: chápe podstatu podnikání, rozvíjí podnikatelské myšlení. V rámci vyššího vzdělávání se jedná zejména o současné tendence excelence, které mají zajistit konkurenceschopnost státu především na základě elitního technického expertního vědění.

4.1.3. Vzdělanostní společnost – druhá vlna

Pojem **vzdělanostní společnost**, lze považovat za spojení všech současných snah na poli vzdělávací politiky. Začal se sice rozvíjet již po druhé světové válce v období růstu prosperity a rozvoje sociálního státu především v západních zemích, protože odpovídal novému cíli demokratizace a masového zpřístupnění vzdělání a sociálního vzestupu. Problém

⁹⁸ KELLER, Jan. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výťah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. s. 35, 44

⁹⁹ viz kapitola: Nové problémy vzdělanostní společnosti

je, že i dnes se přemýšlí o vzdělanostní společnosti (druhá vlna) a automatickém pozitivním efektu zvyšování vzdělanosti na základě předpokladů, které vznikly v 60. a 70. letech a **ignorují se přitom hluboké proměny společnosti** a zproblematizování vztahu společnosti a vzdělávání, ke kterému došlo od 80. let 20. století. Keller¹⁰⁰ například mluví o globalizaci ekonomiky, potížích sociálního státu, změně charakteru práce, rozvolňování středních vrstev a neorganizovaném kapitalismu, o nárocích na konkurenceschopnost podniků, síťové uspořádání firem a z toho vyplývající změně trhu práce, o nárůstu nezaměstnanosti, flexibilizovaných forem zaměstnaneckých kontraktů, stárnutí populace, krizi sociálního zabezpečení. Lidé uvolnění ze struktur organizované modernity mají nyní být podnikateli vlastního života a již nejde o více demokracie jako v 60 letech, ale o lacinější provoz. Spolu s nárůstem vzdělanosti se totiž vynořily i **nové problémy** a plošné zvýšení počtu vzdělaných lidí (zejména vysokoškolsky) tyto rozpory nevyřeší (jak na empirickém materiálu dokazuje Keller).

4.1.4. Tři modalitty v současné vzdělávací realitě

Tendence, či představy, které jsou přítomné v současném pedagogickém diskursu, jsou v zásadě trojího druhu. Zde bych ráda použila Petruskův již citovaný model: v popisech soudobé společnosti doznívají jednak osvícenské teorie (např. světlé zítřky digitálně technologického pokroku), jednak antiscientistní nebo antiracionalizační teorie (zkáza ekologické katastrofy), tato základní dichotomie nezmizela, pouze přibýly teorie, které nesměřují nikam, neváží se na žádnou perspektivu (např. společnost spotřební, postpovinnostní, somatická...¹⁰¹). To vcelku souhlasí s Kellerovou myšlenkou, že současná škola zdědila požadavky ze dvou minulých fází chápání vzdělání (osobnostní rozvoj nebo sociální vzestup) a ještě přibyl nový požadavek na vzdělání jako na investici, která se má zhodnotit na trhu práce¹⁰². Ty takzvaně „nikam nesměřující“ teorie by se tedy daly ve vlastním smyslu nazvat postmoderními. Domnívám se, že toto sice hrubé rozdělení je platné i pro oblast pedagogiky. Prvky ze všech tří modalit analýz společnosti jsou totiž přítomné i v současném pedagogickém diskursu, i ve vzdělávací politice vyjádřené kurikulárními dokumenty.

¹⁰⁰ KELLER, Jan. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. s. 24, 62

¹⁰¹ PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1. vyd. Praha: Slon, 2006. s. 14

¹⁰² KELLER, Jan. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. s. 39

1. **Doznívají osvícenské, moderní, funkcionalistické teorie:** například akademické teorie, zprostředkování základních hodnot společnosti nebo univerzálního rozumu, vědění je univerzální povznesené nad různost, zdrojem autority učitele je příslušnost k univerzálním principům. Vyšší vzdělání je elitářské a s nerovným přístupem, elementární vzdělání je vnímáno jako prostředek pro snazší ovladatelnost lidí, vědění je ještě bez nároku na bezprostřední praktičnost, úkolem je disciplinovat a kultivovat člověka, který se rodí jako sobecký tvor. Vzhledem ke společenskému blahu je nutno vzdělávací proces kontrolovat státním dohledem (kontrola učitelů, žáků, obsahů i procesů), cílem je šířit loajalitu jednotlivce ke společnosti, reprodukovat nadindividuální společenské hodnoty, což umožňuje hodnotovou shodu všech členů společnosti. Také se objevuje funkce diferenciacní, ale pouze ve vztahu k dělbě práce, cílem je optimalizovat vztah mezi kompetencemi jednotlivců a potřebami společnosti, předpokládá se jednota zájmu společnosti i jednotlivých členů, vzdělání je faktor pokroku a emancipace.
2. **Doznívají osvobozující demokratizační, humanizující teorie** (viz kapitola Kritická pedagogika)
3. **Přibývají utilitaristické, přizpůsobovací teorie:** pojmy jako efektivizace, flexibilizace, individualizace vzdělávání (ve smyslu Baumanovy a Lipovetského individualizace a personalizace), individuální odpovědnost za všechny problémy společnosti, odpovědnostní, vzdělanostní společnost druhé vlny. Tyto koncepty nesměřují nikam ve smyslu, že se ani neosvobozujeme od něčeho ani není zajištěn automatický pokrok – je to jen pojistka, investice. Mají člověka vybavit pro tento svět / společnost, ale nejsou k ní kritické, učit se co doba žádá, co je formulováno (právě jen formulováno) jako nevyhnutelné, reagující na nutnost / nezměnitelnou realitu, dále formulace typu: doba se změnila, musíme se jí přizpůsobit / potřeby společnosti / potřeby konkurenceschopnosti státu. Vzdělání nemá sloužit rekonstrukci společnosti, nebo napomáhat usměrňovat chaotické chování trhu, ale jakýmkoli tržním výkyvům se plynule přizpůsobovat, ne podle priorit veřejného zájmu ale podle individuálních strategií jednotlivců, kteří mají podnikat se svým vzděláním, kterým před sociálním pádem nic jiného nezbyvá. Vzdělání již není cíl, ale prostředek¹⁰³. Celoživotní učení slouží tomu, aby se rizika vývojových zvrátů jednostranně přenesla na jednotlivce¹⁰⁴.

¹⁰³ KELLER, Jan. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. s. 64

¹⁰⁴ LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 27

Kdybychom připomněli Giddensovy adaptační strategie na specificky moderní rizika, pak by doznívající osvícenské teorie byly formou adaptace **trvalého optimismu**, vyjadřujícího víru, že rozum nakonec najde řešení současných problémů. Doznívají osvobozující demokratizační, humanizující teorie by patřily **radikální angažovanosti** jako postoj praktického zápasu proti uvědomovaným zdrojům nebezpečí a přibývajícím utilitaristické, přizpůsobovací teorie by byly formou **pragmatického přijetí**, které se soustředí především na každodenní úkoly a problémy. **Cynický pesimismus** jako utlumení emocionálního vlivu obav pomocí cynického humoru lze najít snad „pouze“ u vystresovaných rodičů a žáků.

Vzhledem ke konci velkých příběhů to tedy vypadá, jakoby lidem nezbyvalo nic jiného než **čirý utilitární pragmatismus**, utilitární racionalismus, který říká, že vzdělání je produkováno, aby bylo konzumováno¹⁰⁵ bez nároku nějak výrazně vlastní podmínky a situaci ovlivnit. To ovšem není pravda, nezanikla vyjádření smyslu, ale pouze představa, že existuje jeden správný smysl, který zahrnuje a vysvětluje všechny dílčí. Zde je vhodné vrátit se ještě jednou k Baumanovi a jeho metafoře volání z vězení a z pouště¹⁰⁶: moderní kritika volala po svobodě z vězení v situaci, kdy byly ale jasně definované mříže; postmoderní poutník volá z pouště po rozcestnících, ale zjišťuje, že je na všechno sám. Člověku již nehrozí příznak úřadu, ale neexistence orientace.

Tento - Lyotard by řekl – uvolněný prostor po velkém sjednocení láká různé diskursy, které by chtěly převzít nárok univerzality, dnes zejména nejvíce **ekonomický diskurs** výkonu a prodejnosti. Všechny pozitivní osvícenské i kritické cíle tento diskurs výchově ponechá, ale postulátem, že je to nyní pouze jednotlivec, který za všechno zodpovídá, činí takové cíle zároveň irelevantní, protože soukromé omezené zdroje jednotlivce ho „nezmocňují“ ve vztahu k tomu co ho determinuje. Jde tedy o zachování plurality vysvětlení smyslu a přechodu mezi nimi (Lyotard) a o nezašlapání žádné možnosti, či alternativy z dosahu pohledu a moci lidí (Bauman).

¹⁰⁵ SYŘIŠTĚ, Ivo. Postmoderna – Věk Proteů? in: BENEŠ, Milan a kol. *Idea vzdělávání současné společnosti*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. s. 68

¹⁰⁶ BAUMAN, Zygmunt. *Humanitní vědec v postmoderním světě*. 1. vyd. Praha: Vize 97; Moraviapress, 2006. str. 93, 96

4.2. JAKÁ JE VZDĚLÁVACÍ REALITA V POSTMODERNÍ DOBĚ

4.2.1. Nové problémy vzdělanostní společnosti

Nové problémy, které se objevily, vyplývají podle Kellera¹⁰⁷ zejména z demokratizace vzdělání. Například **vrstva vzdělanců** již není automaticky ochránkyní veřejného zájmu. Polovičaté vědění expertů (Beck), nezodpovědný symbolický analytik (Reich), žoldnéři správy (Dahrendorf), symbolické násilí inteligence (Bourdieu, Foucault), a v neposlední řadě, pečlivý vědec, vymýšlející plynové komory (Bauman).

Prekerizace vzdělaných¹⁰⁸ – rostoucí vzdělání neroste souběžně s odpovídajícími pracovními místy, takzvaná překvalifikovanost uchazečů o práci znamená, že jejich vzdělání stěží funguje i jako pojišťovna, a proto nesou všechny důsledky stoprocentně liberalizovaného prostředí, je mezi nimi velká konkurence a do popředí se dostávají jiné než vzdělanostní charakteristiky. Pokles váhy diplomu zapříčiňuje, že záleží více na sociálním kapitálu a ne na dosaženém vzdělání, vzdělání již nezaručuje automatický postup.

Nové formy nerovností – náskok vyšších vrstev, diferenciací studijních drah a zejména problém přesunu privilegovaných vrstev do vyšších pater vzdělávacího systému způsobuje, že v situaci širší demokratizace vzdělávání se vždy vytvoří nějaká **prestižnější forma studia**.

Marketizace vzdělávání - pronikání soukromníků na specifický druh trhu pod hesly liberalizace, u Liessmanna¹⁰⁹ problém „expertního“ poradenství soukromých firem poskytované státním organizacím. U nás zejména kauza s internetem do škol, viz Skalková¹¹⁰

Neustálé vzdělávání jako vynucená strategie - škola nemůže vyřešit důsledky zmasovění vzdělání a současně důsledky změny trhu práce. Vzdělání nezajistí ani zaměstnání ani příjem ani status, je otázka, zda s růstem požadavků na kvalifikovanost, **roste také výše**

¹⁰⁷ KELLER, Jan. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. od s. 35

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 77

¹⁰⁹ LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 34

¹¹⁰ SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. s. 67

odměny (u učitelské profese tedy rozhodně ne), neustálé vzdělávání je pak v podstatě vynucenou strategií.

Nové problémy vzdělávání nevyplývají pouze z faktu jeho širší dostupnosti, ale mnohé ze změny toho, **co je za vědění opravdu považováno** a zda jde navzdory proklamacím mnoha veřejných činitelů ještě o vzdělání v moderním slova smyslu. Tyto problémy široce tematizuje zejména rakouský filosof Konrad Paul Liessmann¹¹¹.

Povaha vědění a vzdělání se mění zejména na základě industrializace a ekonomizace vědění, které již není nutně dlouhodobé a ještě méně univerzální – nároky na **celoživotní učení** jasně ukazují, že jde spíše o zastarávání vědění, které je nutné odhazovat a získávat nové. To mimochodem velice připomíná Baumanovo terciální vzdělávání.

Navzdory proklamacím o společnosti vědění, má vědění v moderní podobě (trvalé, zlidšťující, univerzální, harmonizující ve vztahu ke společnosti) stále **menší hodnotu**. To co se dnes produkuje, je nevzdělanost. Vědění je partikulární, fragmentizované a hlavně disponibilní. Podle Liessmanna chybí především syntetizující síla, která by spojila všechny fragmenty ve smysluplný celek, tato ztráta idey všeobecného vzdělání, ukazuje na novou povahu vzdělání, které se stává nezávazným, nesouvislým a zcela zvnějšněným. Ukazuje na antinonii mezi moderním pojetím vzdělání jako osvojením si základů naší kultury a nekonečností a libovolností dnešního vědění. Ze vzdělání se stává společenská intelektuální hra, která nemá vliv na sociální status ani získání dobré práce.

Liesmann kritizuje i problém **ekonomického diskursu**: Způsob výroby se nezměnil, jen je v jiných zemích, proto se nedá mluvit o informační společnosti, naopak samo vědění je industrializováno¹¹². Tato industrializace se propaguje rétorikou autonomie a flexibilizace. Na oficiální úrovni se jedná sice o deregulaci a decentralizaci škol, ale prakticky jde o jejich privatizaci.

Z hlediska jedné z mnoha antinomií současného pedagogického diskursu (demokratizace x excelence) je ještě zajímavá Liessmannova kritika podpory nových elitních zařízení **excellence**, kdy se vytvářejí špičkové dotované instituty (ale jen těch oborů, u kterých se předpokládá rychlá návratnost na světovém trhu), což jsou především přírodní a

¹¹¹ LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008.

¹¹² Tamtéž, s. 30

technické vědy, ale zbylým oborům, či institucím se příjmy krátí. To co bylo vnuceno obyčejným univerzitám, v excelentních institutech nikdo nepožaduje, elitní vědci se nezabývají administrativou, plánováním, sháněním peněz, vypracovávání statistik, zde stále platí, že čas a svoboda je podmínkou vědy, která byla jako zastaralý a zkosnatělý požadavek vyhnána z běžných univerzit. Tato orientace na špičkové výkony a excelenci ale vytváří nová uzavřená společenství s tlakem na sociální a intelektuální přizpůsobení. Ujišťování že to budou pouze funkční elity bez nároku na sociální privilegia je podle Liessmanna pohádka, dokonce mluví o strukturním antiosvícenství.

Z hlediska současných kurikulárních reforem je zajímavá také Liessmannova kritika **posedlostí reformami** vzdělávacího systému. Tyto časově, energeticky i finančně velmi náročné reformy, jsou ovšem platné sotva jeden rok a jsou podnikány navzdory všem proklamacím, že je nutné šetřit (viz u nás neustálá revize RVP). Neustálé reformy destabilizují struktury a podmínky pro práci (například u nás diskuse o byrokratické náročnosti vytváření školních vzdělávacích programů, která odvádí energii učitelů od podstaty jejich práce a to je učení a příprava hodin). Mimochodem, tato neustálá tendence inovovat je ale podle Baumanu naprosto v souladu s duchem modernity.

Zajímavá je také Liessmannova kritika **testování PISA**, o jehož parametrech spolehlivosti se málo diskutuje, o tom, zda měří to, co je vzdělávacím cílem té které země (např. čtení, nejdříve opovrhované a najednou vychvalované), nejde při tom již o vzdělávací cíle, ale cílem je umístění v řebříčku, dnes u nás například poslední doplňování RVP ZV.¹¹³

Tato Liessmannova kritika ale často připomíná snahy **akademických teorií**, které se buď chtějí vracet do minulosti a znovu vyučovat klasické jazyky a antickou kulturu i generalistické teorie, které všeobecným vzděláním chtějí podat mravní a rozumový klíč ke všem dalším oblastem¹¹⁴. Proto je Liessmannova kritika velice zajímavá, ale navrhovaná řešení velice sporná¹¹⁵.

¹¹³ Tisková zpráva MŠMT: Úprava RVP ZV bude platit od září 2013. In: [online]. [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/tiskova-zprava-msmt-uprava-rvp-zv-bude-platit-od-zari-2013>

¹¹⁴ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 196 - 221

¹¹⁵ Radim Šíp kritizuje zejména Liessmannovu nostalgii po starověkém Řecku a ideji Humboldtovy univerzity jako prázdného ideálu, který nemůže vyřešit současné problémy vzdělávání: ŠÍP, Radim. Liessmannova nostalgie: Terciální vzdělávání v pozdně moderní době. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2011, roč. 47, č. 2, s. 407-413. ISSN 0038-0288.

4.2.2. Základní antinomické nároky na vzdělávání v současné době

Základní antinomické nároky na dnešní školu a na vzdělávání, které má poskytovat, vyplývají ze spojení všech tří modalit chápání vzdělání, které se nakupily v kurikulárních dokumentech. Některé antinomie jsou novodobou artikulací takzvaných **základních principiálních pedagogických antinomií** (rozvoj osobnosti x zprostředkování kultury), které jsou v podstatě nezrušitelné a naopak jejich neustálé vyrovnávání je základem dynamiky pedagogického poznání a vědění vůbec.

Některé antinomie **vyplývají z ryze nové situace současné společnosti**, z charakteristik současné doby i z nových problémů vzdělanostní společnosti. K těmto antinomiím zajímavou myšlenku nabídl Liessmann (citující Nietzscheho)¹¹⁶, že škola se proměnila ze vzdělávacího zařízení na zařízení životní nutnosti. Školy se mají tedy zhostit všech úkolů, které se na ně delegovaly: náhrada rozpadající se rodiny, místo emocionální komunikace, prevence drogových a jiných závislostí, sexuální osvěty, uživatelská technologická propedeutika, řešení problémů světa dospělých (životní prostředí, války, integrace imigrantů, bída třetího světa, problém evropské konkurenceschopnosti)...

Antinomie pedagogického diskursu vyplývají i **z různých nároků odlišných skupin** sociálních aktérů (rodiče, zaměstnavatelé, politici) – to není nutně nelegitimní, ale nelze požadavky přijímat paušálně, a podle momentální výhodnosti, kterou nabízí jednotlivé skupiny či jednotlivci, je přidávat do obsahu vzdělávání – jak vysvětluje Skalková¹¹⁷, pedagogika má vlastními metodami rozvíjet myšlenky a pojmy, nepřijímat paušálně nové metafory např. z ekonomického prostředí (žák - klient, škola – podnik služeb...); upozorňuje, jak je zavádějící mechanicky přejímat nové, někdy přitažlivé termíny bez hlubšího intelektuálního úsilí, které se táže po jejich teoretických východiscích a konotacích, protože jinak tyto nové termíny spíše zatemňují skutečnou povahu pedagogických procesů a problémů.

¹¹⁶ LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 44

¹¹⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 37

Antinomie v pedagogickém diskursu nemusí být chápány jenom jako problematické a nezrušitelné, ukazuje se také **pozitivní stránka tohoto problému**. Martin Strouhal¹¹⁸ konstatuje, že pedagogice je diskursivní nejednota a nejednotné paradigma v podstatě vlastní, kontradiktoričnost je nenahraditelná. Je třeba tedy spíše taková analýza pedagogického diskursu, která bude pátrat po původních kontextech pedagogických myšlenek, protože když dojde k oslabení nebo ztrátě tohoto kontextu, do kterého byly původně myšlenky zasazeny, stávají se pouhými slogany (dnes například autonomie, kreativita, rovnost šancí, rozvoj, disciplína, motivace, interdisciplinarita). Problém je, že slogany mohou sloužit čemukoli, protože jsou nepopíratelné, anonymní, zdají se být univerzální a jsou určeny ne k racionálnímu posouzení, ale k víře, či důvěře. Taková analýza může být východiskem pro hledání komplexnějšího chápání pedagogické skutečnosti, pro hledání dialektiky prostředkující mezi rozpory – hledání mezilehlosti (Lyotard). Cíl postmoderní pedagogiky by pak byl spíše v otevřeném myšlení, otevřeném systému, kdy každá dobrá teorie je přínos, ale ne všemocné vysvětlení. Jak formuluje Strouhal¹¹⁹, současné diskuse o inovacích by se neměly vést v disjunkci tradiční x reformní, ale měl by to být plodný dialog mezi různými směry. Pedagogika totiž neznamená definitivní instrument k psychologickému, sociálnímu a politickému uspokojení, ale pluralismus jako komplexnost, která je stále znovu úsilím uskutečňována.

Nyní bych chtěla představit přehled základních antinomických nároků na školu a vzdělávání, jak vyplývají z analýzy citovaných sociologů i pedagogů, kteří reagují na současnou změnu společnosti. Jedná se zejména o tyto antinomie:

1. Socializace x osobnostní rozvoj

Od počátku principiální pedagogická antinomie mezi cílem socializovat jedince, zprostředkováním kultury pro další generace, reprodukcí společnosti a cílem rozvinout především osobnost dítěte. Škola měla vždy za úkol adaptovat studenty na právě převládající trendy ve společnosti, v tomto smyslu nebyla nikdy odtržena od života, pouze převládající trendy se měnily. Poslední verze vzdělanostní společnosti má studenty připravit na všudypřítomnou nejistotu, která je systematicky a záměrně vytvářena v epoše globalizované

¹¹⁸ STROUHAL, Martin. K problematice antinomičnosti pedagogických diskursů. *E-pedagogium* [online]. Olomouc: Ped F, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, č. 3, s. 123-133 [cit. 2013-03-23]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/e-Pedagogium_III_-2012.pdf

¹¹⁹ Tamtéž, s. 133

ekonomiky¹²⁰ a současně je individuálně rozvíjet tak, aby nacházeli vlastní cesty a rozvíjeli vlastní jedinečné vlastnosti.

2. Obsah x kompetence

Antinomie mezi požadavkem předat základní bezpodmínečně nutné obsahy (minimální kurikulum), nebo variantou akademických teorií: obecné tradiční kulturní obsahy (klasické jazyky, filosofie...) a akcentem praktických dovedností tyto obsahy používat, aplikovat. Krajní případy obou pólů jsou velmi reduktivní. Ve formulaci současného RVP ZV je obsah prostředkem nabývání kompetencí, ne tedy cíl sám o sobě.

3. Interdisciplinarita, komplexnost x nesoulad obsahů a požadavků

Kellerova myšlenka, že současná škola zdědila požadavky ze dvou minulých fází chápání vzdělání (osobnostní rozvoj nebo sociální vzestup) a ještě přibyl nový požadavek na vzdělání jako investice, která se má zhodnotit na trhu práce znamená, že by škola měla současně plnit cíle, které vznikaly za jiných společenských podmínek (mimořádný osobnostní rozvoj jednotlivce, sociální vzestup pro každého bez diskriminace a nerovností a spolehlivá forma investice). Nezkoumá se ale, jak jsou tyto kulturní, sociální a ekonomické priority navzájem v souladu a zda je v silách školy naplňovat je současně – je něco jiného jedince integrovat do společné kultury, umožnit každému být sebou samým a formovat adaptabilní vstupy pro potřeby trhu práce.¹²¹

4. Všeobecné vzdělání x profese uplatnitelná na trhu práce

Má být žák vychován pro své budoucí zaměstnání, a víc ke štěstí jednatlivec ani společnost nepotřebuje nebo se předpokládá, že všeobecným vzděláním se jedinec i zlidšťuje, a úzkou specializací přichází o další důležité životní dimenze? RVP ZV tento problém vyřešil formulací všeobecného vzdělávání orientovaného na situace blízké životu a na praktické jednání (kapitola 3.1. Pojetí základního vzdělávání).

¹²⁰ KELLER, Jan. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. s. 38

¹²¹ tamtéž. s. 39

5. univerzální vzdělání x flexibilizované vědění

Antinomie mezi moderním pojetím vzdělání jako konečného, univerzálního a nekonečností a libovolností dnešního vědění, které popisuje například Liessmann na příkladech volitelnosti modulového studia, nezávaznosti jednotlivých kurzů atd.

6. Trvalé lidské hodnoty x flexibilizace pro měnící se nároky trhu

Mnoho současných myslitelů kritizuje postmodernismus za přílišný nihilismus, pesimismus a relativismus, snaží se různě dokázat, že představa nadindividuálních hodnot není překonaná. Myšlenka trvalých lidských hodnot jako je úcta k životu, zdraví, svobodě se ale nutně dostala do konfrontace s historickými událostmi, že i když byli lidé v těchto hodnotách vychováni, prakticky jednali jinak. Vypadá to tedy, že tuto ideu můžeme opustit a máme se soustředit na pluralitu hodnot, ale především na pragmatickou přípravu pro ekonomické nároky. Tato představa je ale natolik extrémní, že zbytky nadindividuálních hodnot se snažíme zachránit a tak se nám v dokumentech objevuje „pro jistotu“ vše: pluralita, univerzální hodnota i přizpůsobivost.

7. Výchova k hodnotám x výchova k pluralitě

Jak skloubit evropské a národní hodnoty, („respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní a historické dědictví“ – kompetence občanské RVP ZV) s hodnotami odlišných etnik, a kultur („tolerance a ohleduplnost k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám“ – cíle ZV). O to se dnes snaží celá geopolitika, zvládne to žák základní školy?

8. Vzdělání x psychologická, etologická, terapeutická pomoc, sociální práce

Jak je patrné, v současnosti ustupuje z pedagogického pohledu kategorie obsahu a ve světle nových nároků na přípravu učitele se může zdát, že se opravdu vývoj otáčí směrem k terapeutizaci školy. Ukazuje to vývoj od výchovných poradců, pedagogických asistentů, ke školním psychologům, koordinátorům preventivních programů atd. Jak popisuje Keller na francouzské situaci, jedná se o problém přeměny učitele ve strážce a školy v družinu¹²².

¹²² KELLER, Jan. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. s. 57

9. Hodnota vědění a vzdělávání x faktická bezcennost trvalého vědění

Vzdělání a vědění se postulují jako hlavní hodnota vzdělanostní společnosti, to ale neřeší problém zastarávání informací a vědění, což je ale jak poukázal Giddens, jevem moderním, Trvalé osvojení si něčeho se tedy jeví jako kontraproduktivní, efektivní se zdá být spíše terciální výchova, výchova k zapomínání a celoživotní učení. Jak ale poukázal Bauman (viz výše) nejsou zcela jednoznačné psychologické důsledky takového vědění – zapomínání.

10. Pluralita vědění x dominance jednoho pohledu

Vědění má být založeno na diverzitě kulturních a globálních zdrojů, ale objevuje se zde nebezpečí, že jeden diskurs převáží a bude se snažit vysvětlit všechny ostatní. (například tendence pedagogické kategorie nazývat novými termíny z ekonomického prostředí (klient, podnik, manažerské řízení..., viz výše Skalková)

11. Svoboda x kontrola

Jde o antinonii hodnoty individuální svobody a potřeby většinové kontroly (příklad kamer v některých soukromých školách), také téma decentralizace škol x evaluace škol podle testů (například evaluace učitelů a škol, kterým je ale formálně zajištěna pedagogická autonomie)

12. Osvobození od dominance x integrování do vládnoucích ekonomických struktur

Konformita proti kritickému myšlení. Kritická pedagogika školu kritizovala, že reprodukuje systémy dominance, dnes se škola kritizuje za to, že nedokáže integrovat studenty do ekonomických struktur. Individualizací prostředků se systémy dominance nenaruší a kritickým myšlením se člověk neuživí.

13. Vědění je harmonizující, pozitivní x vědění je zneužitelné

Sem bych zařadila tyto formulace: vzdělání automaticky harmonizující ve vztahu ke společnosti x vzdělání zneužitelné mocí, osvícený inteligent povznesený nad společenské antagonismy x všehoschopný „fachidiot“, perfektně vyškolený, který vlastní kompetence

k jakémukoli cíli, vědění jako nástroj integrity společnosti x vědění jako zdroj nerovností a sociální polarizace (například Lyotardův požadavek na „hru s otevřenými kartami“, jejíž podmínkou jsou databanky informací dostupné všem).

14. Demokratické cíle x nedemokratické organizace (škola, zaměstnání)

Jde o vzdělání pro demokratickou společnost, kooperativní učení, školu a třídu a jako solidární organismus... Instituce, které ale mají zajišťovat tuto výchovu, demokratické nejsou (ať z pohledu vztahu učitel - žák, nebo vztahu ředitel – pedagogický sbor), ani organizace, do kterých má být žák posléze integrován nejsou demokratické (firmy zůstávají organizované hierarchicky, a to i v prostředí sítí subdodavatelů), snad jen instituty excelence a některé soukromé IT firmy jsou organizovány demokratičtěji, do těch se ale nevejde většina populace.

15. Demokratizace vzdělávání x podpora excellence

Viz Liesmanova kritika uvedená výše.

16. Veřejný zájem x zájem soukromníků

Napětí mezi veřejným charakterem demokracie a soukromým charakterem tržních vztahů, dále viz výše uvedený problém marketizace vzdělávání, nelegitimní zásahy partikulárních zájmů do podoby školských reforem.

17. Nedirektivní přístup x normativista hodnocení, požadavky (standardizované)

Napětí mezi podporou žáka (individuální přístup k potřebám žáků – Principy RVP), školou jako solidárním společenstvím (Tendence ve vzdělávání RVP) a důrazem na výkon, požadavky, vykazatelnost, výstupy a efektivnost (očekávané výstupy, standardy RVP). To vše nelze například podle Liesmanna realizovat, proto jsou pro něj současné debaty manévry sebeklamy.

18. Kooperativní hodnoty X kompetice ve výstupech

Navzdory cílům, kompetencím a tendencím RVP je soutěživá etika dominantní a to zejména vlivem společenských faktorů, které zapřičiňují, že dosažené vzdělání není zárukou,

a mezi absolventy vniká velká konkurence. Snaha dostat se na lepší vzdělávací dráhu co nejdříve (problém víceletých gymnázií) podporuje již na základní škole soutěživost a stresuje žáky i rodiče.

19. Kvalitativní x kvantitativní hodnocení

Příklad požadavku širšího využívání slovního hodnocení žáků a standardizovaného testování – obojí kapitola 1. Vymezení RVP v systému kurikulárních dokumentů. Z jiného úhlu například i problém hodnocení vědy¹²³: postulované kvalitativní hodnocení (zejména soukromých poradenských firem) se fakticky odmítá zabývat obsahovou analýzou – je to kvantifikace. V neposlední řadě jde o problém normativního charakteru takového hodnocení. Jak poukázal Lytorad – vědění se transformuje na manipulovatelná data a vzniká vnější technokratické hodnocení, které se v radikálně pluralitní době zdá být jisté (na rozdíl od postulátů pravdy, které jsou již demystifikovány jako konce velkých příběhů).

Z výše uvedené analýzy vyplývá, že v současných diskusích se objevují značně **antinomické nároky** na výchovu a vzdělávání. Jako kdyby se potvrzovala myšlenka kritické pedagogiky, že v organizaci škol se projevuje obecná krize společnosti. Tyto antinomie se ale v různé míře přenesly i do **kurikulárních dokumentů** a mohou zapříčiňovat nejen jeden problém školy jako organizaci odpovědné za naplňování všech cílů, které byly na ní nakupeny nejen v průběhu předchozích období, ale zejména dnes, kdy jde například mnohdy o ryze účelové úkolování školy.

Přidávají se stále nové obsahy, nové výchovy, nová průřezová témata, nové doplňkové obory, podle toho, co zrovna ve společnosti přestane fungovat, nebo se tak alespoň formuluje, přičemž tyto podněty a artikulace problémů nevychází především od pedagogických nebo sociologických a psychologických odborníků, ale od ekonomických expertů, ekonomických soukromníků a politiků, kteří sledují ne vždy transparentní zájem. O vlivu ekonomického diskursu a ekonomických expertiz na konstrukci reality i identity jedince, před kterým varoval Lyotard více Tereza Stöckelová¹²⁴ Je to také téma Giddensova pojetí reflexivity sociálního vědění (a tedy i ekonomického, viz výše).

¹²³ Viz více Liessmann, Stöckelová

¹²⁴ STÖCKELOVÁ, Tereza. *Nebezpečné známosti: O vztahu sociálních věd a společnosti*. 1. vyd. Praha: SLON, 2012.

Toto nutné nenaplnění všech takto nakupených cílů je primárně vnímáno jako **selhávání školy a ne společnosti**, a proto se objevuje jako efektivní nutnost její větší kontrola či efektivizace. Nejjemněji formulováno prostřednictvím autoevaluace škol, i aktérů vzdělávání, silněji jako evaluace a znovuzavedení standardů, nejsilněji v tendenci plošného testování žáků, které má být klíčovým faktorem hodnocení kvality škol. Do škol se tedy navrací impulzy tradiční moderní kontroly, tak slavně opuštěné v osvobozovacím hnutí.

4.3. VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ SPOLEČNOSTI POZDNÍ DOBY

Sociologové a pedagogové nám tedy nabízejí k zamyšlení mnoho pedagogických témat, chtěla bych se věnovat především těmto: jak vzdělávací politika reaguje na současnou společnost, jakou realitu bere v potaz, jak reaguje na situaci; zda má škola napravovat společnost, a jaký je cíl výchovy ve společnosti bez projektu.

4.3.1. Jakou realitu bere současná česká vzdělávací politika v potaz:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání¹²⁵ a školský zákon (oba v první verzi z roku 2004) jsou vyústěním snah o reformu školství v České republice po pádu komunismu. Byly motivovány především snahou zbavit se totalitních nánosů vzdělávací politiky a zapojit se do světových trendů ve vzdělávání. Jedny z nejvlivnějších dokumentů těchto reformních příprav byly ovšem zprávy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj OECD¹²⁶, která je ale primárně hospodářskou organizací zabývající se podporou ekonomického rozvoje, potlačením nezaměstnanosti, stabilizací a rozvojem mezinárodních finančních trhů. Dále to byly dokumenty EU¹²⁷, které jsou ale primárně politické a ekonomický diskurs, který je zde plně oprávněný, byl přítomný již u vzniku EU¹²⁸. A nakonec také dokumenty UNESCO¹²⁹, organizace, které jde primárně o rozvoj kulturního dědictví. Takto definovaná společenská realita ale také vede ke specificky definovaným cílům výchovy.

Například Národní program rozvoje vzdělávání mezi celkově osmi cíli vzdělávací soustavy formuluje také: zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti; zvyšování zaměstnatelnosti; rozvoj lidské individuality, protože celkový tvůrčí

¹²⁵ Od roku 2004 prošel tento dokument několika změnami, zde vycházím z jeho poslední 4. verze: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1. 9. 2013) úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/319>

¹²⁶ Především Analýzy vzdělávací politiky Komise OECD pro vzdělávání, a české podkladové zprávy

¹²⁷ Zejména: EVROPSKÁ SPOLEČENSTVÍ. *Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti: Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě*. Praha: Učitelství noviny - Gnosis, 1997; *Zasedání Evropské rady, konané ve dnech 23. a 24. března 2000 v Lisabonu*. Přeložil Zdeněk Masopust. ÚMV a MZV ČR: *Dokumenty Evropské unie*.

¹²⁸ FONTAINE, Pascal. EVROPSKÁ KOMISE. *Nová idea pro Evropu: Schumanova deklarace*. 2. vyd., 1. české. Praha: Informační centrum Evropské unie při Delegaci Evropské komise v České republice, 2001.

¹²⁹ *Zpráva mezinárodní komise UNESCO "Vzdělání pro 21. století"*. Jiří Kotásek. Michal Jon. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 1997.

potenciál obyvatel každé země je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje a hospodářské prosperity.¹³⁰

Přehlíží se tak analýzy společnosti, které nejsou zakořeněné v tržním nároku, sociologické analýzy ať kritické ke společnosti nebo ne, přehlíží se další alternativy, a to přispívá k neviditelnosti určitých faktorů, které problémy naší společnosti zapříčiňují, a proto jsou řešeny někdy nevhodnými prostředky. Skalková¹³¹ v situaci zavádění prvních verzí RVP mluvila o informačním vakuu, kdy se ignoroval přínos vědeckého poznání v oblasti sociologie i pedagogiky 2. pol. 20. stol., nereflektovaly se trendy ve školské politice rozvinutých zemí a byl u nás utlumen základní i aplikovaný výzkum jako dlouhodobé reformní zázemí bez ohledu na momentální politickou konstelaci.

Současná školská politika tedy budí dojem, že z výše popsaného stručného přehledu hlavních současných změn registruje především ekonomické a politické proměny, z kulturních zejména technologický rozvoj, a ostatní, například sociální a individuální dopady ignoruje.

4.3.2. Jak vzdělávací politika reaguje na situaci:

Školská politika může reagovat na společenskou realitu různě: jak Bauman vysvětlil na příkladě univerzit, může se jednat o **rezignaci na změnu**, která ústí buď do služebného pořízení se ekonomickým tlakům, logiky nabídky poptávky, činící ze vzdělání zboží, které je rychle zkonsumováno – opuštěno a hledáno další, lákavější. Tyto formy rezignace jsou přítomny bohužel i v české vzdělávací politice. Jak je možné že ministr školství motivuje změnu RVP (důležitého kurikulárního dokumentu, který ovlivňuje každého člena společnosti) náhlou potřebou uspět v řebříčku hodnocení¹³², nebo náhlou potřebou znovu zavést normy tam, kde se z vyargumentovaných důvodů zrušily? (V tomto případě standardy vzdělávání opuštěné právě v koncepci RVP ZV a nahrazené povinnými výstupy.)¹³³

¹³⁰ MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Jiří Kotásek a kol. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

¹³¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. s. 66

¹³² Tisková zpráva MŠMT: Úprava RVP ZV bude platit od září 2013. In: [online]. [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/tiskova-zprava-msmt-uprava-rvp-zv-bude-platit-od-zari-2013>

¹³³ Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy Čj. MŠMT-1236/2012-22. In: [online]. [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20138>

Druhým modelem rezignace je **uzavření se do sebe** ve smyslu esoterického neprostupného jazyka, elitních publikací atd.... a fakticky znamená rezignaci na společenskou relevanci, tato forma se ale v základním školství u nás neobjevuje.

Třetí možností jak se vyrovnat s postmoderní situací je podle Baumana **přizpůsobení se postmoderní situaci – pluralitě** a vícehlasnosti dnešních společenství lidí, kteří usilují o vyšší vzdělání – univerzity mají výhodu, že jich je tolik a že je každá jiná. Tuto výhodu mají i základní a střední školy a takto chápáná pluralita byla jistě i motivem pro zavedení školních vzdělávacích programů, kdy každá škola mohla svůj profil vytvářet autonomněji a svobodněji než dříve. Zde se ale opět objevuje problém znovuzavedení standardů jako doplňku RVP¹³⁴, nebo faktické nepřítomnost postulovaných podmínek pro takovou autonomizaci, například tlak na splnění přijímacího řízení, který kritizovala již Jarmila Skalková¹³⁵

Ze současných koncepcí vzdělávání systematizovaných do tří modalit se v kurikulárních dokumentech objevilo mnoho, ale často značně protikladně a víceméně ve smyslu: „od každého tak akorát“, jak jsem se snažila ukázat na antinomiích. Problém nastává, když se jeví mnoho cílů pouze jako postulovaných, ale fakticky z různých důvodů nenaplnitelných. Pak takové snahy vzdělávací politiky připomínají více Giddensovo **pragmatické přijetí** (i když oficiálně formulováno v moderních či kritických pedagogických kategoriích), než **plodný dialog mezi pluralitními koncepcemi**.

Vidím dva problémové momenty, jak současné vzdělávací politika reaguje na stav současné společnosti, jde o tyto tendence:

- Tendence zároveň učit to, co již nefunguje, i to, jak to funguje právě dnes: Vypadá to, jako by modely výchovy v oficiálních dokumentech přejímaly bezmyšlenkovitě všechny (nebo všechny ekonomické) charakteristiky dnešní společnosti jako úkol, bez ohledu na to, zda mají pozitivní nebo negativní důsledky, a zároveň se to snažily vyvážit koncepty lidské solidarity a aktivního občanství, (komunitní škola, různé výchovy).

¹³⁴ Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy Čj. MŠMT-1236/2012-22. In: [online]. [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20138>

¹³⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. s. 153

- Tendence všechno, co ve společnosti již nefunguje, napasovat do obsahu různých předmětů, aniž by se příliš zkoumalo, zda je to adekvátní, uskutečnitelné (především obsahem jako prostředkem k naplňování cíle). Pro některé cíle jenom obsah nestačí, je potřeba, aby prostředkem bylo také širší sociální prostředí (dají se hodnoty „vyučovat“?, spíše by žák měl ve škole zažívat, že se takové hodnoty dodržují, že jsou platné. Existuje demokratické prostředí v současných školách, jsou učitelé navzájem tolerantní ke svým odlišným názorům, spolupracují tvořivě, respektuje ředitel školy odlišné hodnoty svých učitelů, dá se u financování škol mluvit o finančně gramotném jednání?

4.4. DVĚ ZÁKLADNÍ OTÁZKY SOUČASNÉHO PEDAGOGICKÉHO DISKURSU

4.4.1. Má škola napravovat společnost?

Stále převládá názor, že škola může a má změnit společnost a má vyřešit všechny její problémy. Otázka tedy zní, zda má problémy společnosti řešit škola, či školou k tomu připravení jednotliví žáci (často se ale nejedná o „zmocňování“ jedince ve smyslu kritické pedagogiky, ale ve smyslu biografických řešení systémových rozporů) nebo by problémy společnosti měli řešit především ti, kdo ve společnosti rozhodují a drží faktickou moc?

Je legitimní zavádět nové obsahy do vzdělávání jako nápravu společenských praktik bez adekvátní zákonodárné reakce na tyto problémy, mají to vyřešit žáci vlastními prostředky? (Například zavádění finanční gramotnosti bez ohledu na kritické zhodnocení toho, proč je vlastně najednou taková výchova potřeba – a to není problém školy, ale politiky, která odmítla regulovat sporné praktiky různých poskytovatelů půjček, ale místo toho požaduje, aby si to vyřešili žáci a později občané sami.)

Na školu, žáka, učitele i rodiče se tedy nakupilo mnoho nároků. Avšak jejich zákonité nenaplnění je primárně vnímáno jako **selhávání školy a ne společnosti**. Škola ale pravděpodobně nenese vinu, nemůže řešit všechny problémy společnosti. Jak bylo dokázáno¹³⁶, výrazného úspěchu by se spíše docílilo strukturálními změnami. Například ve vztahu k nerovnostem by měly být různé pozice odměňovány mnohem méně nerovně, a tak by se posílila ekonomická jistota různých vrstev – to znamená změna společnosti a ne neustále reformy školství.

Ráda bych nyní poukázala na ambivalentnosti řešení společenských problémů skrze výchovu, které souvisí s vnitřními antinomiemi kurikulárních dokumentů:

1. Jestliže si některé prvky společnosti definujeme jako nevyhovující a chceme je změnit, je sporné, zda nápravná opatření stačí přenést pouze do obsahu vzdělávání, i když například realita školního prostředí vypovídá proti takovým řešením (problém

¹³⁶ Keller cituje Duru-Bellat: KELLER, Jan. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. s. 47

skrytého kurikula), a dále, když takové obsahy jsou jen aditivně přidávány k dalším obsahům (RVP ve znění mnoha změn od roku 2004)

2. Dále jestliže si některé prvky společnosti definujeme jako nevyhovující a chceme je změnit, je sporné, zda nápravná opatření formulovat pouze ve smyslu ekonomických nároků, zvyšování konkurenceschopnosti, rozvoje lidských zdrojů, podpory celoživotního učení, flexibility...
3. A na konec jestliže si některé prvky společnosti definujeme jako nevyhovující a chceme je změnit, je sporné, zda nápravnými opatřeními může být posilování a oživování společenských jevů, které hodnotíme jako pozitivní, ale které dnes jsou v krizi nebo nefungují tak jak bychom chtěli, ale které dříve fungovaly dobře (nereflektovaně a automaticky), nebo byly předmětem péče jiných společenských institucí (rodina, komunita...) jak například poukázal Liessmann ve vztahu k Nietzscheovu konceptu proměny školy v instituci životní nutnosti.

Je jasné, že škola nevyřeší všechny problémy společnosti, ale že také nemůže na změnu společnosti rezignovat – jde o to nalézt míru mezi adekvátními nároky na školu a přitom zachovat její funkce vychovávat lidské bytosti, které si nenechají všechno líbit.

4.4.2. Jaký je cíl výchovy a vzdělávání ve společnosti bez projektu?

Pedagogika tedy již nemá jeden univerzální cíl a v souladu s postmoderní pluralitou má mnoho cílů, problém ale je, že tyto cíle jsou mnohdy navzájem kontradiktorní. Měli bychom zabránit, aby nedošlo ke **špatně pochopené pluralitě**, kdy všechny cíle, které považujeme dosud za cenné „naházíme“ do jednoho dokumentu, popřípadě roztříštíme nepřehledně po více dokumentech (například očividná nekompatibilita cílů ve školském zákoně, Bílé knize a RVP ZV), kdy se pro jistotu zapracují všechny partikulární požadavky, nebo nejhůře, když se partikulární požadavky zakryjí do hezkých slov, které připomínají ještě veřejný zájem.

Ani ovšem nelze prohlásit, že definovat pedagogické cíle tedy nemá v současné společnosti smysl. Liessmann v takovém případě hovoří o **pedagogickém nihilismu**, který vede vzdělávání a výchovu k pouhému naturalizovanému adaptačnímu proces, kdy učení se učení a celoživotní učení neví, čemu má sloužit. Jak nakonec napsala i Jarmila Skalková, není

překonána síla optimismu pedagogiky, její vědomí perspektiv, a v neposlední řadě jak uvedl o sobě Lyotard, že je ještě příliš moderním člověkem, který se nechce vzdát myšlenky šťastné budoucnosti pro všechny a ne jen pro některé.

Víme, že z toho, co je, se nedá usuzovat, co má být, ale i dávno již víme, že se cíle nedají projektovat bez návaznosti na realitu. Jde tedy spíše o vytvoření takové pluralitní situace, kdy jednotlivé myšlenky, nároky a cíle budou vytvářet výchovný prostor ke zmocňování lidí k ovlivňování důležitých podmínek jejich životů. To se ale nesmí redukovat na schopnost efektivního přizpůsobení, jde o rozvíjení schopností a chceme-li kompetencí, které člověku umožní se nejen adaptovat, ale změnit to, s čím není spokojen – to se ale neuskuteční jenom reformou školy, je třeba volat k odpovědnosti i další aktéry sociálního života, zejména ty, kteří mají rozhodovací moc.

5. NÁSTIN DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGIKU

Zde bych chtěla shrnout na základě výše popsaného základní návrhy, které jak se osobně domnívám, by mohly napomoci pedagogickému přemýšlení i vzdělávací politice, aby pedagogický diskurs nepřestal být společensky relevantní:

- Měli bychom registrovat, a kriticky zpracovávat charakteristiky (sociologické analýzy) současné společnosti, které nejen popisují nebývalou svobodu a nové možnosti současného jedince, ale také ty, které upozorňují na značné negativní důsledky různých procesů pro jednotlivce i pro společnost. Kdyby vzdělávací politika ignorovala kritické momenty, znamenalo by to nerealistický optimismus.
- Nevybírat pouze takové charakteristiky společnosti, které se pojí pouze s jedním diskursem. Jestli chceme zachovat pluralitu hlasů, jako plodného dialogu, který umožní komplexněji formulovat cíle současné výchovy a vzdělávání, určitě bychom měli vyslechnout nároky všech aktérů, ale neměli bychom nechat převážít jen jediný.
- Zároveň by se tvůrci důležitých vzdělávacích dokumentů neměli snažit nereflektovaně vyhovět všem nárokům, je důležité všít si antinomií v nárocích a řešit je adekvátními pedagogickými nástroji – ne ekonomickými.
- Jestliže bychom chtěli školním vzděláváním řešit negativní společenské trendy (například prekerizace vzdělaných, nové formy nerovností vyplývající z globalizace, marketizace vzdělávání, nehodnotnost trvalého vzdělání, krize moderních institucí – nukleární rodiny, profesní nejistota ...), měli bychom rozhodnout, jak jim bránit – obávám se, že cesta nepovede přidáváním dalších obsahů, nepovinných doplňujících vzdělávacích témat a odstavců do vzdělávacích výstupů jednotlivých vzdělávacích oborů, nebo pouhými proklamacemi v médiích.
- To znamená ujasnit, jaké prostředky opravdu mohou postulované cíle naplnit a zda takové cíle nepotřebují více než jen vhodný vzdělávací obsah, zda by se nemělo něco změnit nejdříve ve školním prostředí a možná ve společnosti obecně.
- A nakonec nepoddávat se domněnám, že podmínky našich životů a jednání obecně, na které dobře nevidíme a které nemůžeme ovlivňovat, ale které jsou jen lidským výtvozem, jsou nějakou nezměnitelnou realitou nebo přírodním zákonem, kterému se můžeme pouze přizpůsobit. Neměli bychom přestat zpochybňovat takové teorie, které po lidech a po žácích nepožadují nic více než adaptabilitu.

6. ZÁVĚR

Cílem této práce bylo identifikovat nové problémy výchovy a vzdělávání, které vyplývají ze změn současné společnosti, jak je popisuje soudobá sociologie. Analýza konceptů postmoderní společnosti v dílech Lyotarda, Lipovetského, Baumana a Giddense mi umožnila charakterizovat takové výchovné a vzdělávací problémy, které dosud nebyly vzdělávací politikou podle mého názoru řádně reflektovány.

Dalším cílem bylo prozkoumat reakce pedagogického myšlení a vzdělávací politiky na nový stav společnosti. S tím souvisela otázka, jakými koncepcemi se při tom inspirovaly, z jakých sociologických koncepcí vycházely, to znamená, jakou a jak vysvětlenou společenskou realitu braly při svých návrzích v potaz. Při analýze třech složek soudobého pedagogického diskursu (tzv. osvícenské, osvobozující a utilitaristické modality) jsem vysvětlila, že reakce mohou být značně antinomické, a dále že opomíjejí některé důležité charakteristiky současných společenských změn, což může vést ke značně redukované pochopené realitě.

Dalším cílem bylo prozkoumat českou vzdělávací politiku v její reakci na takto vysvětlenou realitu. Došla jsem k závěru, že i v českých kurikulárních dokumentech se nacházejí značné antinomické nároky, které mohou vést k nespravedlivému obviňování školy ze selhávání, a proto některá navrhovaná řešení tohoto selhávání můžou mít ambivalentní charakter. Konečně cílem této práce bylo také nastínit určité návrhy, jak případné problémy řešit.

Nyní bych ráda na základě vytyčených cílů shrnula svoje zjištění.

Terminologie užívaná k označení a popisu současné společnosti (post-moderní, moderní a radikálně moderní, společnost pozdní doby) ukazuje, že tyto a jiné pojmy svědčí o pluralitě současných koncepcí společnosti. Současně tato pluralita pojmenování ukazuje i na zakoušené, a tudíž reálné změny ve společnosti ve smyslu přechodu od jednoho řádu společnosti k novému. Tyto změny mají pozitivní (zejména Giddens) i negativní důsledky (zejména Lipovetsky a Bauman). Jejich představení na základě vybraných sociologických teorií a následné zachycení do stručného přehledu mi umožnilo identifikovat z nich vyplývající pedagogické problémy. Podle mého názoru jde především o konec jednotného

projektu a vševysvětlujícího legitimizačního metapříběhu, který vede k nebývalé pluralitě diskursů, i životních způsobů, dále je to proměna ekonomického chování a technologické změny, které se promítají do radikální individualizace jako podmínky socializace a prožívání jedince.

Reakce vzdělávací politiky na uvedené změny ale není adekvátní, vznikají tak nové problémy výchovy a vzdělávání, které jsou dány především snahou vyhovět všem nárokům na vzdělávání, které se nahromadily v současném pedagogickém diskursu. Tyto nároky vznikaly ale v odlišných společenských podmínkách (osvětský koncept vzdělávání, funkcionalistická teorie vzdělávání, osvobozující, demokratizační teorie a kritická pedagogika). K těmto se přidaly současné víceméně pragmatické či utilitaristické koncepce. Taková snaha proto může vést k antinomickým a mnohdy nesplnitelným nárokům na výchovu a vzdělávání a především na školu jako místo realizace všech těchto úkolů. Mnohdy se také objevuje pochybnost, zda některé cíle nejsou pouze proklamacemi, ale fakticky pro jejich naplňování nejsou vytvořeny podmínky.

Dalším souvisejícím problémem je redukce společenské reality na ekonomické principy, které při svém důrazu na výkon a poměřování všech hodnot uplatněním na trhu nemohou plně vysvětlit ostatní neekonomické sféry života společnosti a proto se mnohdy jedná spíše o pokřivení reality. Z takového pokřivení vyplývá specifický problém marketizace vzdělání, industrializace vědění a další. V koncepcích současné české vzdělávací politiky je to výsledek přeceňování ekonomických vysvětlení společenských jevů. Vede to k otázce, zda se mohou problémy společnosti (podle současných priorit zejména konkurenceschopnost, nezaměstnanost) vyřešit dalším vzděláváním obyvatelstva – to je základní ambivalence koncepce vzdělanostní společnosti, například pokles váhy dosaženého vzdělání, nedostatečná tvorba nových pracovních míst, což vede ke vzniku nového sociálního fenoménu, tzv. překvalifikovanosti uchazečů o zaměstnání.

Ve snaze vyhovět všem nárokům – ekonomickým, politickým, tradičním, moderním i postmoderním se objevuje tendence vzdělávací politiky zavádět do škol vše, co skýtá naději reagovat na změny a řešit tak nevyhovující stav společnosti. To může vést k ambivalentním řešením, tedy tendenci řešit problémy těmi samými principy, které je způsobily. Proto takové nároky ale škola nemůže nikdy splnit, bohužel je to ale často hodnoceno jako selhání školy a ne společnosti, nebo těch, kteří za ni rozhodují. Často se proto objevují reakce, které mají

školu tzv. optimalizovat, efektivizovat, či prostě jen více kontrolovat – svoboda a harmonický rozvoj žáka podle jeho vlastních schopností tak pomalu ustupuje plošnému testování na národní nebo nadnárodní úrovni.

Tyto jevy nás přivádějí k otázce, zda má škola vlastně řešit společenské problémy. Podle mého názoru je potřeba nejen individuálně vybavit žáky a tedy budoucí občany potřebnými kompetencemi, ale je také potřeba, aby se změnila i sama společnost jako účinný kontext takového působení na žáka, které povede k jeho autonomii a ne jenom k adaptabilitě.

V neposlední řadě je nutné zabývat se zproblematizováním normativního nároku pedagogiky. Problém kladení cíle ve společnosti bez projektu ukazuje jednu z nejdůležitějších a také nejsložitěji řešitelných otázek současné pedagogiky. Ve své práci upozorňuji, že problém nelze řešit ani špatně pochopenou pluralitou, kdy se všechny cíle současně, ale nesouvisle naloží na bedra školy, aby je kriticky, individuálně a flexibilně zpracovala ve školní vzdělávací program, ani pedagogickým nihilismem, který rezignuje na jakýkoli cíl, kromě prosté adaptace na cokoli, co je nebo co přijde.

Proto navrhuji, abychom bránili zkreslování reality, pronikání partikulárních a nelegitimních nároků, abychom neignorovali negativní důsledky určitých řešení, abychom promýšleli ambivalence těchto řešení a abychom neobviňovali školu a nečinili ji zodpovědnou za současný stav. Abychom tak nedopustili, že některé podmínky se místo možnosti, kterou budeme mít svobodu odmítnout nebo přijmout, budou jevit jako danost, které se budeme moci pouze jen přizpůsobit. To umožní vidět určité souvislosti společenských podmínek výchovy a vzdělávání a zachová se možnost alternativních řešení.

Použitá literatura:

- ARONOWITZ, Stanley a Henry A. GIROUX. *Postmodern Education : Politics, Culture, and Social Criticism* [online]. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota Press, 1991, 217 s. [cit. 2013-03-18]. ISBN 9780816683505. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/docDetail.action?docID=10151112>
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha: MF, 1999. 160 s. ISBN 801-204-0817-7
- BAUMAN, Zygmunt. *Humanitní vědec v postmoderním světě*. 1. vyd. Praha: Vize 97; Moraviapress, 2006. 172 s. ISBN 80-86181-82-0
- BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: MF, 2004. 296 s. ISBN 80-204-1195-X
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernita a holocaust*. 1. vyd. Praha: Slon, 2003. 331 s. ISBN 80-86429-23-7
- BAUMAN, Zygmunt. *Svoboda*. 1. vyd. Praha: Argo, 2003. 128 s. ISBN 80-7203-432-4
- BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernita*. 1. vyd. Praha: MF, 2002. 344 s. ISBN 80-204-0966-1
- BAUMAN, Zygmunt. *Tekuté časy*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. 112 s. ISBN 978-80-200-1656-0
- BAUMAN, Zygmunt. *Umění života*. 1. vyd. Praha: Academia, 2019. 152 s. ISBN 978-80-200-1869-4
- BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. 2. vyd. Praha: Slon, 2002. 165 s. ISBN 80-200-1869-4
- BENEŠ, Milan a kol. *Idea vzdělávání současné společnosti*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. 111 s. ISBN 80-86432-40-8
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality*. 1.vyd. Brno: CDK, 1999. 216 s. ISBN 80-85959-46-1
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5
- CASTELLS, Manuel. *The rise of network society*. 2. vyd. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell, 2000. 594 s. ISBN 978-0-631-22140-1
- EVROPSKÁ SPOLEČENSTVÍ. *Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti: Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě*. Praha: Učitelské noviny - Gnosis, 1997.

- FONTAINE, Pascal. EVROPSKÁ KOMISE. *Nová idea pro Evropu: Schumanova deklarace*. 2.vyd., 1. české. Praha: Informační centrum Evropské unie při Delegaci Evropské komise v České republice, 2001, 32 s. Evropské dokumenty. ISBN 80-238-7069-6.
- GIDDENS, Anthony. Čeká nás revoluce životního stylu. rozhovor s Ondřejem Formánkem. *Respekt* 25. 1. 2010, č. 4
- GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon, 2003. 200 s. ISBN 80-86429-15-6
- GIDDENS, Anthony. *Třetí cesta*. 1. vyd. Praha: MF, 2004. 184 s. ISBN 80-204-1208-5
- GRENZ, Stanley, J. *Úvod do postmodernismu*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 1997. 200 s. ISBN 80-85495-74-0
- HUNTINGTON, Samuel, P. *Střet civilizací*. 1. vyd. Praha: Rybka Pub., 2001. 448 s. ISBN 80-86182-49-5
- KELLER, Jan. *Dějiny klasické sociologie*. 2. vyd. Praha: Slon, 2005. 530 s. ISBN 80-86429-52-0
- KELLER, Jan. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha: Slon, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6
- KINCHELOE, Joe L. *Critical Pedagogy Primer* [online]. New York, NY, USA: Peter Lang Publishing, 2004, 162 s. [cit. 2013-03-18]. ISBN 9780820472621. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/docDetail.action?docID=10120646>
- KUHN, Thomas. *Struktura vědeckých revolucí*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-54-2
- LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. 126 s. ISBN 978-80-200-1677-5
- LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. v českém jazyce 3. vyd. Prostor, 2003. 312 s. ISBN 80-7260-085-0
- LIPOVETSKY, Gilles. *Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti*. v českém jazyce 1. vyd. Prostor, 2007. 448 s. ISBN 978-80-7260-184-4
- LYOTARD, J. F. *O postmodernismu*. Praha: Filosofie, 1993.
- LYOTARD, Jean-Francois. *Rozepře*. 1 vyd. Praha: Filosofie, 1998. 328 s. ISBN 80-7007-119-2
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8
- Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy Čj. MŠMT-1236/2012-22. In: [online]. [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20138>

- PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1. vyd. Praha: Slon, 2006. 459 s. ISBN 80-86429-63-6
- Priority pro českou vzdělávací politiku: Mimořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze 26. - 27. dubna 1999*. L. Čerych a kol. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 1999.
- PRŮCHA, Jan et al. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-7728.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9. 2013) úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/319>
- REICH, Robert, B. *Dílo národů: příprava na kapitalismus 21. století*. 2. vyd. v č.j. Praha: Prostor, 2002. 462 s. ISBN 80-7260-064-8
- REICH, Robert, B. *Vpasti úspěchu: diagnóza kapitalismu 21. století*. 1. vyd. Praha: Prostor, 2003. 424 s. ISBN 80-7260-096-6
- SENNETT, Richard. *The fall of public man*. Penguin group: Penguin books, 2002. 390 s. ISBN 978-0-141-00757-1
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, 160 s. ISBN 80-7315-060-3.
- STÖCKELOVÁ, Tereza. *Nebezpečné známosti: O vztahu sociálních věd a společnosti*. 1. vyd. Praha: SLON, 2012, 111 s. Studie, sv. 82. ISBN 978-80-7419-095-7.
- STROUHAL, Martin. K problematice antinomičnosti pedagogických diskursů. *E-pedagogium* [online]. Olomouc: Ped F, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, č. 3, s. 123-133 [cit. 2013-03-23]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/e-Pedagogium_III_-_2012.pdf
- SYŘIŠTĚ, Ivo. Postmoderna – Věk Proteů? in: BENEŠ, Milan a kol. *Idea vzdělávání současné společnosti*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. 111 s. ISBN 80-86432-40-8. s. 48 - 75
- ŠÍP, Radim. Liessmannova nostalgie: Terciální vzdělávání v pozdně moderní době. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2011, roč. 47, č. 2, s. 407-413. ISSN 0038-0288.
- ŠUBRT, Jiří; BALON, Jan. *Soudobá sociologická teorie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 232 s. ISBN 978-80-247-2457-7

- ŠUBRT, Jiří; kol. *Soudobá sociologie I.: teoretické koncepce a jejich autoři*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 336 s. ISBN 978-80-246-1275-1
- Tisková zpráva MŠMT: Úprava RVP ZV bude platit od září 2013. In: [online]. [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/tiskova-zprava-msmt-uprava-rvp-zv-bude-platit-od-zari-2013>
- Učení je skryté bohatství: Zpráva mezinárodní komise UNESCO "Vzdělání pro 21. století".* Jiří Kotásek. Michal Jon. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 1997.
- WELSCH, Wolfgang. *Naše postmoderní moderna*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1994, 200 s. ISBN80-7113-104-0
- Zasedání Evropské rady, konané ve dnech 23. a 24. března 2000 v Lisabonu.* Přeložil Zdeněk Masopust. ÚMV a MZV ČR: *Dokumenty Evropské unie*: ISSN 12102-9364

Souhlas k půjčování DP

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

| Pořadové číslo | Jméno čtenáře | č. ISIC karty | Bydliště | Datum |
|-------------------|---------------|---------------|----------|-------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |